

UNIVERSITÄT HELSINKI  
Humanistische Fakultät  
MA-Programm Sprachen  
Studienrichtung Deutsche Sprache und  
Kultur der deutschsprachigen Länder

# **Deutsch als zweite Fremdsprache im Rahmen eines Schüleraustausches**

**Erfahrungen einer Austauschschülerin aus  
retrospektiver Sicht**

Masterarbeit  
Betreuerin: Anta Kursiša  
Vorgelegt von: Petra Niemi  
im FS 2019



|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty<br><b>Humanistiska fakulteten</b>  |  | Laitos – Institution – Department<br><b>Avdelningen för språk</b> |   |
| Tekijä – Författare – Author<br><b>Petra Niemi</b>  |  |   |   |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title<br><b>Deutsch als zweite Fremdsprache im Rahmen eines Schüleraustausches. Erfahrungen einer Austauschschülerin aus retrospektiver Sicht.</b>   |  |   |   |
| Oppiaine – Läroämne – Subject<br><b>Germansk filologi</b>   |  |   |   |
| Työn laji – Arbetets art – Level<br><b>Pro Gradu -avhandling</b>  |  | Aika – Datum – Month and year<br><b>april 2019</b>                | Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages<br><b>63 + 76</b> |
| Tiivistelmä – Referat – Abstract<br><p>I min Pro Gradu –avhandling undersöker jag inlärnigen av det tyska språket som ett andra främmande språk under ett utbytesår i Tyskland. Forskningen är en fallstudie som sätter en utbyteselevs upplevelser i fokus.</p> <p>Syftet med undersökningen är att studera hur språkinlärningsprocessen upplevs av utbyteselevens och vilken betydelse lärmiljön har för upplevelsena med språket, som tillägnas på ett naturligt sätt. Eftersom eleven har tidigare kunskaper i andra språk (svenska, finska och engelska) utgör tyskan det andra främmande språket. Således undersöks även dessa kunskapers betydelse för inlärnigen av det tyska språket.</p> <p>I avhandlingens teoridel behandlas forskning om utbytesstudier samt om tillägnandet av främmande språk utgående från en naturlig lärmiljö. I och med att utbyteselevens har tidigare erfarenhet av att lära sig språk utgör flerspråkighetsforskningen den teoretiska grunden för språkinlärnigen.</p> <p>Materialet utgörs av en intervju samt ett frågeformulär, vars ändamål var att samla bakgrundsinformation inför intervjun. Materialet transkriberades och analyserades sedan med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>Undersökningens resultat avslöjar att utbyteselevens syn på inlärnigen av det tyska språket är ytterst positiv, trots stora språkliga utmaningar i början av året. Elevens upplevelser indikerar att den positivt präglade sociala kontexten och de tidigare språkkunskaperna är starkt förknippade med språkutvecklingen. Dessutom har de individuella faktorerna en stor betydelse för inlärnigen. En stark vilja av att kunna uppnå de egna kommunikationsbehoven och ett aktivt engagemang med språket tyder på elevens höga motivation för att lära sig tyska. Goda relationerna med personerna i utbyteselevens omgivning bidrar med stöd och en trygg lärmiljö. De tidigare språkkunskaperna, framförallt svenskan och engelskan, utnyttjas strategiskt av eleven och är till stor nytta för såväl de receptiva som de produktiva färdigheterna i tyska. I resultaten kan en tydlig relation till flerspråkighetsforskningens modeller uppfattas.</p> |  |   |   |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords<br><b>utbytesstudier, språkinläring, flerspråkighet, kvalitativ innehållsanalys</b>   |  |   |   |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited<br><b>Helsingfors universitets huvudbibliotek, Kajsahuset</b>  |  |   |   |
| Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information   |  |   |   |

# Inhaltsverzeichnis

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>Der Auslandsaufenthalt als Forschungsgegenstand .....</b>                                    | <b>6</b>  |
| 2.1      | Der Begriff Study Abroad .....  | 6         |
| 2.2      | Der aktuelle Forschungsstand .....  | 8         |
| 2.3      | Die Bedeutung der theoretischen Grundlagen zu Auslandsaufenthalten für die<br>Untersuchung..... | 10        |
| <b>3</b> | <b>Fremdsprachenlernen beim Auslandsaufenthalt.....</b>   | <b>11</b> |
| 3.1      | Der Auslandsaufenthalt als Lernkontext .....  | 11        |
| 3.2      | Die Bedeutung des Lernkontexts für den Fremdsprachenerwerb .....                                | 12        |
| 3.2.1    | The Acculturation Model .....   | 12        |
| 3.2.2    | The Socio-Educational Model.....  | 15        |
| 3.3      | Modelle als Erklärungsansatz.....   | 16        |
| <b>4</b> | <b>Fremdsprachenlernen aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit.....</b>                        | <b>18</b> |
| 4.1      | Definitionsproblematik zentraler Begriffe innerhalb des<br>Mehrsprachigkeitskonzeptes .....     | 18        |
| 4.1.1    | Die Mehrsprachigkeit als Begriff .....  | 18        |
| 4.1.2    | Der Sprachbegriff als Grundlage.....  | 20        |
| 4.1.3    | Unterscheidungsmöglichkeiten von Erst- und Fremdsprachen .....                                  | 21        |
| 4.2      | Die Mehrsprachigkeit als individuelles Phänomen .....   | 22        |
| 4.2.1    | Dimensionen der Mehrsprachigkeit .....  | 23        |
| 4.2.2    | Individuelle Mehrsprachigkeitscharakteristika .....   | 24        |
| 4.2.2.1  | Arten des Fremdsprachenerwerbs .....  | 24        |
| 4.2.2.2  | Die Sprachkompetenz .....   | 25        |
| 4.3      | Die Mehrsprachigkeitsforschung .....  | 26        |
| 4.3.1    | Historische Entwicklung .....   | 26        |
| 4.3.2    | Tertiärsprachenforschung .....  | 28        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 4.3.3    | Mehrsprachige Erwerbsmodelle.....  | 29        |
| 4.3.3.1  | Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM).....                              | 29        |
| 4.3.3.2  | Das Faktorenmodell .....   | 33        |
| 4.4      | Der Bezug der Mehrsprachigkeitsforschung zu der vorliegenden<br>Untersuchung ..... | 35        |
| <b>5</b> | <b>Empirische Untersuchung.....</b>  | <b>37</b> |
| 5.1      | Untersuchungsfragen und methodologische Entscheidungen .....                       | 37        |
| 5.2      | Die Datengrundlage.....  | 38        |
| 5.2.1    | Der Hintergrundfragebogen .....  | 38        |
| 5.2.2    | Das qualitative Interview.....   | 39        |
| 5.3      | Die qualitative Inhaltsanalyse .....   | 41        |
| <b>6</b> | <b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>  | <b>45</b> |
| 6.1      | Ergebnisse .....   | 45        |
| 6.2      | Diskussion .....   | 55        |
| <b>7</b> | <b>Zusammenfassung.....</b>  | <b>62</b> |
|          | <b>Literaturverzeichnis.....</b>   | <b>64</b> |
|          | <b>Anhang</b>  |           |
|          | Anhang 1: Der Leitfaden für das Interview .....                                    | 1         |
|          | Anhang 2: Die Transkription .....  | 4         |
|          | Anhang 3: Der Hintergrundfragebogen .....  | 28        |
|          | Anhang 4: Die Segmentierung in Kodiereinheiten .....                               | 33        |
|          | Anhang 5: Das Kategoriensystem.....  | 43        |
|          | Anhang 6: Die Beschreibung der Kategorien .....                                    | 45        |
|          | Anhang 7: Die Kodierung .....  | 61        |
|          | Anhang 8: Die Kategorien mit den kodierten Einheiten .....                         | 64        |

## **Abbildungsverzeichnis**

|   |    |
|---|----|
| Abb. 1: Möglichkeiten der Spracherwerbsverläufe ..... | 24 |
| Abb. 2: Hufeisens Faktorenmodell .....                | 35 |

## **Tabellenverzeichnis**

|  |    |
|--|----|
| Tab. 1: Modifikationen der Kategoriennamen ..... | 43 |
|--|----|

## **Abkürzungsverzeichnis**

|      |  |
|------|--|
| Abb  | Abbildung  |
| CLIN | Cross-linguistic interaction / sprachübergreifende Interaktion |
| DaF  | Deutsch als Fremdsprache                                       |
| DaZ  | Deutsch als Zweitsprache                                       |
| DMM  | Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit                     |
| DST  | Die dynamische Systemtheorie                                   |
| LS   | Language system / Sprachsystem                                 |
| M    | Multilingualismusfaktor / M-Faktor                             |
| MP   | Multilingual proficiency / mehrsprachige Beherrschung          |
| TL   | Target language / Zielsprache                                  |

# 1 Einleitung

Das Fremdsprachenlernen ist nicht allein auf den formalen Sprachunterricht begrenzt, sondern findet zum großen Teil außerhalb des Klassenzimmers statt. Vor allem in der heutigen globalisierten Welt ist es üblicher geworden, dass Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> neben dem Schulunterricht auf eigene Initiative ins Ausland gehen, um u. a. ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Dies führt zunehmend zum Kontakt mit Sprachen und Kulturen. Aufgrund eigener Erfahrungen eines Schüleraustausches ist dieses Thema von besonderem Interesse für mich.

Die vorliegende Arbeit thematisiert das Erlernen der deutschen Sprache innerhalb eines Schüleraustausches. Da sich die Lernumgebung stark vom Schulunterricht unterscheidet, ist das Fremdsprachenlernen aus der Sicht des natürlichen Lernkontexts zu thematisieren. Innerhalb dieser Fallstudie ist Deutsch die zweitgelernte Fremdsprache, welches die Untersuchung des Lernprozesses anhand der Mehrsprachigkeitsforschung erfordert. Heutzutage ist es verbreitet, dass Deutsch nach anderen Sprachen, wie beispielsweise Englisch, gelernt wird (Marx / Hufeisen 2010: 827). Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass der Lernprozess einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprache neben quantitativen auch durch qualitative Unterschiede zum Erlernen der ersten Fremdsprache charakterisiert wird. Die klassischen Theorien des Fremdspracherwerbs sind für eine Beschreibung des Lernprozesses hierfür nicht ausreichend. Aus diesem Grund wurden innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung Modelle zum multiplen Sprachenlernen entwickelt (vgl. Hufeisen 2003a: 8; Hufeisen 2003b: 97; Jessner 2006: 13f; De Angelis 2007: 4; Hufeisen / Riemer 2010: 747).

Die Datengrundlage der Untersuchung besteht aus einem Interview über die Erfahrungen einer Austauschschülerin zum Deutschlernen während eines Auslandsaufenthaltes. Der Auslandsaufenthalt umfasst die Dauer von etwa einem Jahr und beinhaltet die Unterkunft bei einer Gastfamilie sowie das Besuchen einer örtlichen Schule. Das Ziel der Untersuchung ist es, die Sicht der Austauschschülerin auf den Sprachlernprozess mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse zu veranschaulichen und zu bewerten. Von weiterem Interesse ist die Untersuchung der Relevanz des Lernkontexts und voriger Sprachkenntnisse für die Erfahrungen mit dem Sprachlernprozess. Aufgrund eigener

---

<sup>1</sup> Um leichtere Lesbarkeit in der vorliegenden Arbeit zu erzielen, werden weiterhin nur maskuline Formen des Plurals verwendet, die sich sowohl auf das männliche als auch auf das weibliche Geschlecht beziehen.

Erfahrungen eines Schüleraustausches strebe ich danach, mich von meiner persönlichen Sicht zu distanzieren und die Rolle der Forscherin einzunehmen.

Zu Beginn der Arbeit findet die Themeneingrenzung im Rahmen der Untersuchung statt. Hierfür wird zunächst der englische Terminus *Study Abroad* definiert. Anschließend folgt die Vorstellung des theoretischen Hintergrunds sowie der Übersicht zum aktuellen Forschungsstand zu Auslandsaufenthalten. Bei der Thematisierung des Fremdsprachenlernens ausgehend von dem natürlichen Lernkontext werden die Modelle *the Acculturation model*, *the Developmental Model of Intercultural Sensitivity* und *The Socio-Educational Model* dargestellt. Diese dienen als theoretische Grundlage für die Erhebung des Datenmaterials, das durch eine mündliche Befragung erfolgte. Da die vorliegende Arbeit das Fremdsprachenlernen aus einer mehrsprachigen Perspektive betrachtet, wird im vierten Kapitel die Mehrsprachigkeitsforschung behandelt. Aufgrund der in der Forschung existierenden unterschiedlichen Auffassungen des Mehrsprachigkeitskonzeptes, ist diesbezüglich auf die Definitionsproblematik relevanter Begriffe einzugehen. Darauffolgend werden die Dimensionen der Mehrsprachigkeit vorgestellt und die Diskussion wird auf eine individuelle Perspektive der Mehrsprachigkeit eingegrenzt. Im letzten Teil des vierten Kapitels folgen die Erläuterung des aktuellen Stands der Mehrsprachigkeitsforschung und eine Beschreibung der mehrsprachigen Erwerbsmodelle: Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit und das Faktorenmodell. Diese sind von besonderer Relevanz für die Analyse der Erfahrungen bezüglich des Sprachlernprozesses. Anschließend werden die Untersuchungsfragen und die Datenerhebungsmethode vorgestellt sowie die qualitative Inhaltsanalyse erörtert. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird das Vorgehen der Analyse schrittweise aufgezeigt. Die abschließenden Kapitel umfassen die Auswertung der Untersuchungsergebnisse und eine Diskussion für mögliche weiterführende Forschung.

## 2 Der Auslandsaufenthalt als Forschungsgegenstand

Auslandsaufenthalte sind für verschiedene Forschungsdisziplinen von Interesse. Bezüglich der Linguistik geht die erste Forschung über Auslandsaufenthalte auf die 1990er Jahre in den USA zurück (Sanz 2014: 2). Auch der größte Teil der heutigen Literatur zur Austauschforschung stammt aus Nordamerika (Block 2007: 147). Da ein Auslandsaufenthalt meistens dazu führt, dass die Sprache des betreffenden Landes bzw. der Umgebung gelernt wird (Freed 1995: 5), stellt die Veranschaulichung der Austauschforschung in Bezug auf den Spracherwerb das Hauptziel des Kapitels dar. Um einen Überblick über das zu untersuchende Phänomen zu ermöglichen, wird der Auslandsaufenthalt zunächst als Begriff für die vorliegende Arbeit definiert.

### 2.1 Der Begriff Study Abroad

Eine eindeutige Begriffsdefinition des Auslandsaufenthalts ist aus der Literatur schwer zu entnehmen, da es sich um ein komplexes Phänomen handelt, das in verschiedenen Formen vorkommt. Um dies zu beschreiben, wird oftmals der englische Terminus *study abroad* verwendet. Dieser gilt als ein Überbegriff für verschiedene Typen von Auslandsaufenthalten, welche die Kombination vom gesteuerten und ungesteuerten Lernen in der zielsprachigen Umgebung beinhalten. Freed (1995: 5) bietet die folgende Darstellung an: „As a rule, study abroad programs combine language and/or content learning in a formal classroom setting along with immersion in the native speech community“. Ähnlich ist die Definition von Regan et.al. (2009: 19f), die den Lernkontext durch das größtenteils ungesteuerte Lernen in der zielsprachigen Umgebung kennzeichnet, in der zusätzlich der formale Sprachunterricht involviert ist. Kinginger (2009: 11) definiert den Begriff als einen temporären Auslandsaufenthalt für Bildungszwecke, dessen Zeitdauer vorher festgelegt ist. Pérez-Vidal (2014: 23) schlägt basierend auf Theorien der Spracherwerbsforschung die folgende Beschreibung des Lernkontexts vor:

[...] a naturalistic learning context in which language learners are immersed in the target language and culture with potentially massive amounts of input, output and interaction opportunities available to them. Under those circumstances, learners will be able to engage in specific cognitive mechanisms, which will allow their linguistic development to make substantial progress.

Nach Coleman (2013: 21) existiert keine eindeutige Definition, denn es handelt sich sowohl um ein soziales als auch ein pädagogisches Phänomen, das nicht nur in der



Linguistik erforscht wird, sondern ebenso in Bereichen wie beispielsweise Wirtschaft, Psychologie oder Geschlechterforschung. Deshalb empfiehlt Coleman den Begriff *study abroad* als eine Bezeichnung für alle Formen von hochschulischen Studien im Ausland zu verwenden. Darüber hinaus gilt der Terminus *residence abroad* als eine umfassendere Bezeichnung, die auch Auslandspraktika einschließt (Coleman 2013: 19, 22).

Aus den Definitionen wird deutlich, dass unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, was unter Auslandsaufenthalten subsumiert wird. Sie variieren je nach Bildungszweck und –bereich. Im Gegensatz zu Coleman schließen Freed und Kinginger keine Auslandsaufenthalte im sekundären Bildungsbereich aus (Freed 1995: 5; Kinginger 2009: 11). Anstelle einer konkreten Definition nennt Grau (2016: 276f) verschiedene Formen von Auslandsaufenthalten. Diese können kurzfristige Austauschprogramme, die als Projekte im Fremdsprachenunterricht an Schulen angeboten werden oder Ferienkurse von privaten Unternehmen sein. Als Beispiel für langfristige Aufenthalte wird das Erasmus+ Programm aufgeführt, das zwischen europäischen Hochschulen besteht. Obwohl in der deutschsprachigen Austauschforschung Schüler anstelle von Studierenden im Vordergrund stehen (Grau 2016: 277), fehlt in den Aufzählungen von Grau die Form eines langfristigen Auslandsaufenthaltes, die Schüler betrifft.

Aus den Definitionen lässt sich ableiten, dass unter dem Begriff *study abroad* verschiedene Formen von Auslandsaufenthalten verstanden werden können. Der Lernkontext besteht aus einer Umgebung, die durch große Mengen von Input und Möglichkeiten zur Kommunikation in der Zielsprache charakterisiert wird. Aus diesem Grund ist das Sprachenlernen ungesteuert und kann mit gesteuertem Lernen kombiniert werden. In der vorliegenden Arbeit wird mit dem deutschsprachigen Terminus Schüleraustausch Bezug auf die vorher zitierte Definition eines Auslandsaufenthaltes von Freed genommen. Diese besagt, dass Austauschprogramme das Sprachenlernen und/oder inhaltsbezogenes Lernen innerhalb eines formalen Unterrichts zusammen mit dem Eintauchen in die zielsprachige Umgebung kombinieren (Freed 1995: 5). Freeds Definition entspricht dem Verständnis eines Schüleraustausches dieser Arbeit ohne dabei den formalen Unterricht einzubeziehen, da das Deutschlernen ungesteuert in einem komplett von der Zielsprache umgebenen Lernkontext stattfindet.

## 2.2 Der aktuelle Forschungsstand

Seit dem grundlegenden Werk von Freed (1995) sind Auslandsaufenthalte ein zunehmendes Forschungsgebiet im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs (Pérez-Vidal 2014: 21). Freeds Werk besteht größtenteils aus Fallstudien in Bezug auf die sprachliche Entwicklung verschiedener linguistischer Aspekte im Kontext eines Auslandsaufenthaltes (vgl. Freed 1995). Freed (1995: 5f) weist darauf hin, dass bisherige Untersuchungen den Schwerpunkt auf allgemeine Vorteile eines Auslandsaufenthaltes<sup>2</sup> legen und nur begrenzt den Einfluss eines Austausches auf die Sprachkenntnisse erörtern.

Der früheren Forschung zu Auslandsaufenthalten mangelt es zudem an Einheitlichkeit (Freed 1995: 6). Die sich widersprechenden Untersuchungen können in zwei Kategorien aufgeteilt werden. In der ersten Kategorie wurde die Beziehung zwischen dem Lernen außerhalb des Klassenzimmers und dem Spracherwerb in einer zielsprachlichen Umgebung untersucht. Die Annahme ist, dass die Lernenden, welche die Sprache am meisten benutzen, die größten Fortschritte machen. Demgegenüber erwiesen Untersuchungen der zweiten Kategorie, dass die zielsprachliche Lernumgebung die Sprachkenntnisse nicht verbessern würde oder sogar eine negative Auswirkung hätte (ebd.).

Nach Freed (1995: 16) besteht das Problem der bisherigen Forschung im Fehlen von empirischen Untersuchungen deren Ergebnisse sorgfältig überprüft wurden. Somit dienen diese lediglich als Grundlage für weitere Forschungen.

Neueren Quellen zufolge existieren jüngere Untersuchungen, die sich mit dem linguistischen Aspekt beschäftigen, aber auch andere, die sich auf soziale und kulturelle Aspekte konzentrieren (Regan et. al. 2009: 4). Regan et. al. (2009: 23) beschreibt den aktuellen Forschungsstand wie folgt:

[...] a number of more recent studies has investigated the effects of study abroad on specific aspects of the learner's linguistic repertoire such as fluency, sociolinguistic and pragmatic competence, and lexical acquisition. As such, current research specifically responds to the need to understand how the study abroad learner uses his/her linguistic knowledge in real communication.

Die meisten Untersuchungen beschäftigen sich mit der Entwicklung der Fähigkeit des Sprechens, darunter z.B. mit dem flüssigen Sprechen und der Aussprache, während wenige Grammatik und die Lesefähigkeit behandeln (Churchill / DuFon 2006: 2-26). Die

---

<sup>2</sup> z.B. Vorteile für das spätere Berufsleben

Austauschforschung hat sich bereits über verschiedene Bereiche verbreitet und weiterentwickelt. Im Vergleich zu früheren Untersuchungen haben individuelle Faktoren wie Motivation, Ängste und Lernstrategien als Einfluss auf den Spracherwerb an Interesse gewonnen (Churchill / DuFon 2006: 14). Isabelli-García (2006: 231) vertritt die Auffassung, dass diese Faktoren behandelt werden müssen, um die Entwicklung der Sprachkenntnisse untersuchen zu können. Studien, die sich mit dem Verhalten und der Motivation der Lernenden beschäftigen, stellen fest, dass allein ein Aufenthalt in der zielsprachigen Umgebung keine Sprachkenntnisse fördert (ebd.). Dies unterstützt auch Grotjahn (2004: 1-3), der mithilfe eines C-Tests und eines Fragebogens die Rolle der Faktoren Extraversion, Fremdsprachenverwendungsangst, Motivation und Einstellungen gegenüber dem Heimat- und Gastland untersucht hat, um die sprachliche Entwicklung zwischen Austauschstudierenden zu vergleichen. Seine Hypothese war, dass eine größere Entwicklung der Sprachkenntnisse mit Extraversion, wenig Angst, hoher Motivation und positiver Einstellung korrelieren, welches sich teilweise in seinen Forschungsergebnissen bestätigte (Grotjahn 2004: 3-15). Neuere Forschungskonzepte verfolgen den Untersuchungsansatz des „social turn“ von David Block (Kingtoner 2013: 8). Dieser unterstellt, dass das Sprachenlernen zusammen mit der Sozialisation mit der Gesellschaft stattfindet (ebd.). Dabei wird der Spracherwerb laut Block (2003: 52) vom sozialen Kontext und affektiven Variablen, wie u. a. Motivation, Einstellung und Angst, gesteuert.

Bislang existiert die Annahme, dass eine zielsprachige Umgebung die idealste Umgebung für das Fremdsprachlernen darstellt. Es wird unterstellt, dass die Lernenden, die einen Auslandsaufenthalt mit dem Fremdsprachenlernen kombiniert haben, die Fremdsprache am besten beherrschen würden (Churchill / DuFon 2006: 26; Freed 1995: 5; Sanz 2014: 1; Grau: 2016: 276). Diese Auffassung kann jedoch aufgrund fehlender empirischer Daten und widersprechender Untersuchungsergebnisse nicht ausreichend begründet werden (u.a. Adams 2006: 259; Regan et. al. 2009: 20; Sanz 2014: 1f).

Eine weitere Problematik bisheriger Untersuchungen besteht in dem Vergleich zwischen Lernenden, die sich im Austausch befinden, und Lernenden, die den formalen Sprachunterricht in der Heimat besuchen. Hierbei handelt es sich jedoch um zwei verschiedene Gruppen von Lernenden, die sich u. a. in Persönlichkeit und Motivation unterscheiden und daher nicht vergleichbar sind (Sanz 2014: 5f). Darüber hinaus verfügen vorangegangene Untersuchungen über wenige Probanden, welches eine Generalisierung

der Erkenntnisse erschwert und teils zu widersprüchlichen Ergebnissen führt (Sanz 2014: 3).

Regan et. al. (2009: 21f) weisen mit Bezug auf zahlreiche Untersuchungen darauf hin, dass die wichtigste Auswirkung des Schüleraustausches die Verbesserung der mündlichen Sprachkenntnisse wäre. Diese Hypothese unterstützt ebenso Isabelli-García (2006: 231), die ergänzend dazu aufführt, dass der Kontakt mit Muttersprachlern sowohl die soziolinguistische als auch die soziokulturelle Kompetenz fördert.

## **2.3 Die Bedeutung der theoretischen Grundlagen zu Auslandsaufenthalten für die Untersuchung**

Für die vorliegende Untersuchung ist die Auseinandersetzung mit dem Begriff *study abroad* bzw. *Auslandsaufenthalt* notwendig. Diese bestätigt die Existenz unterschiedlicher Ausprägungen des Phänomens und verdeutlicht, dass ein langfristiger Schüleraustausch im Vergleich zu hochschulischen Auslandsaufenthalten eine untergeordnete Rolle spielt. In der aktuellen Forschung spiegeln sich diese Erkenntnisse wider. Die theoretischen Grundlagen zu Auslandsaufenthalten bieten darüber hinaus einen Überblick des Forschungsstands und dienen als Basis für die vorliegende Untersuchung, die auf Erfahrungen einer Austauschschülerin zum Deutschlernen fokussiert. Da die Forschung in Bezug auf den sprachlichen Aspekt mangelhaft ist, besitzt die vorliegende Arbeit Relevanz, um in diese Forschungslücke einzudringen. Zur Erforschung der Sprachlernerfahrungen im Rahmen eines Schüleraustausches ist die theoretische Behandlung des natürlichen Kontexts erforderlich und das Fremdsprachenlernen aus dessen Sicht zu betrachten.

### **3 Fremdsprachenlernen beim Auslandsaufenthalt**

In der Literatur wird häufig zwischen den Begriffen *Erwerben* und *Lernen* differenziert. Ersteres findet in einer natürlichen Umgebung statt, während letzteres sich auf den formalen Unterricht bezieht (Regan et. al 2009: 19; Königs 2010: 754). Diese Unterscheidung kann problematisch sein, da eine Kombination der beiden Lernsituationen möglich ist (Freed 1995: 4). Infolgedessen findet in der vorliegenden Arbeit keine explizite Trennung zwischen den Termini Spracherwerb und Sprachenlernen statt. Dies unterstützt ebenso Hufeisen (2003b: 97) mit der Feststellung: „Lernen geschieht nie ohne Erwerb.“

Aufgrund des deutlichen Unterschieds zwischen dem Lernkontext des Schüleraustausches und dem des formalen Unterrichts wird zunächst auf Charakteristika der natürlichen Lernumgebung eingegangen. Anschließend folgt eine Betrachtung des Fremdsprachenlernens ausgehend von drei Modellen, die mithilfe außersprachlicher Faktoren den Lernprozess beschreiben.

#### **3.1 Der Auslandsaufenthalt als Lernkontext**

In der Fremdsprachenerwerbsforschung wird zwischen drei Kontexten unterschieden: *the foreign language context*, *the second language context* und *the naturalistic context*. Die erste Bezeichnung bezieht sich auf den formalen Unterricht in einer Umgebung, in der die zu erlernende Sprache nicht gesprochen wird. Der zweite Kontext weist auf den formalen Unterricht in einer zielsprachigen Umgebung hin, während der letzte keinen formalen Unterricht, sondern die Immersion im zielsprachigen Umfeld umfasst (Block 2003: 48). Der natürliche Lernkontext gilt somit als Gegensatz zum formalen Kontext, da für den natürlichen Lernkontext zwei wichtige Aspekte zu berücksichtigen sind: Erstens fehlt eine formale Betreuung und zweitens wird die Zielsprache in der umgebenden Gesellschaft gesprochen (Block 2003: 51). Insofern sind den Lernenden sowohl große Mengen von Input, als auch viele Möglichkeiten zum Output und Interaktion verfügbar (Pérez-Vidal 2014: 23). Um damit zurechtzukommen, arbeitet der Lernende sich durch verschiedene Interaktionen, die im alltäglichen Leben notwendig sind und stützt sich dabei auf Hintergrundwissen, Lernstrategien und Intuitionen (Block 2003: 51). Somit kann das Lernen im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes als spontan und ungesteuert beschrieben werden (Freed 1995: 5).

Da die Lernumgebung sich stark vom formalen Unterricht unterscheidet, sind lernerexterne Faktoren beim Lernprozess zu berücksichtigen. Untersuchungen zeigen, dass diese zu individuellen Unterschieden der Sprachkenntnisse führen können (vgl. Grotjahn 2004: 2; Isabelli-García 2006: 231). Isabelli-García (ebd.) argumentiert wie folgt: „Studies that examine learners’ attitude, motivation and behavior in the host environment and link these factors directly to linguistic development can show that learners may not magically become fluent speakers simply by being surrounded by the target language.”

Dabei sind innerhalb der natürlichen Lernumgebung die individuellen, informellen Beziehungen der Lernenden beim Sprachlernprozess von entscheidender Relevanz (ebd.). Zunächst werden diese außersprachlichen Faktoren in Verbindung mit den drei Fremdsprachenerwerbsmodellen behandelt.

### **3.2 Die Bedeutung des Lernkontexts für den Fremdsprachenerwerb**

Aufgrund des Interesses für den einzigartigen Lernkontext eines Schüleraustausches werden nachfolgend die theoretischen Modelle, *the Acculturation Model* und *the Socio-Educational Model* vorgestellt, die zur Beschreibung des direkten Bezugs außersprachlicher Faktoren auf den Fremdsprachenerwerb existieren. Nach dem „social turn“ sind diese Modelle<sup>3</sup> Vertreter dafür, dass der soziale Kontext zusammen mit affektiven Variablen zum Spracherwerb führen (Block 2003: 52). Dem Akkulturationsmodell werden zwei unterschiedliche Ansätze zugeordnet. Diese stellen Schumanns und Bennetts Modelle dar, die den Spracherwerb aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Die folgenden Theorien dienen als Grundlage für die Formulierung der Interviewfragen, mithilfe derer das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung erhoben wird.

#### **3.2.1 The Acculturation Model**

Das Akkulturationsmodell, *The Acculturation Model*, wurde von John Schumann entwickelt und unterstellt, dass soziale und psychologische Variablen zusammen den Faktor Akkulturation bilden (Schumann 1986: 379). Unter Akkulturation wird eine

---

<sup>3</sup> Block (2003) fügt das auf die kulturelle und sprachliche Identität bezogene *the Intergroup Model* den anderen Modellen hinzu, das in der vorliegenden Untersuchung aufgrund Eingrenzung der Arbeit nicht behandelt wird.

soziale und psychologische Integration in die Gruppe der Zielsprache verstanden. Laut dem Modell hängt die zielsprachliche Entwicklung von dem Grad der Akkulturation ab (ebd).

Schumann unterscheidet zwischen zwei Typen von Akkulturation. Bei dem ersten Typ integriert sich der Lernende in die TL-Gruppe<sup>4</sup>, folglich wird der Spracherwerb durch den Kontakt mit den Muttersprachlern der Zielsprache ermöglicht. Der zweite Typ fügt dem ersten hinzu, dass sich der Lernende den Lebensstil und die kulturellen Werte der TL-Gruppe aneignen möchte (Schumann 1986: 379f). Der Kontakt zwischen den Lernenden und der TL-Gruppe wird durch soziale Variablen beschrieben, die entweder vorteilhaft oder nachteilig für die Integration und damit für den Spracherwerb sein können. Die folgenden acht Variablen sind für das Modell von wesentlicher Bedeutung (Ellis 2008: 327). Der erste Faktor umfasst die soziale Dominanz. Wenn die Lernenden in Bezug auf Politik, Kultur, Technik und Wirtschaft der TL-Gruppe gegenüber entweder dominant oder untergeordnet sind, ist die Wahrscheinlichkeit, die Zielsprache zu lernen, niedrig. Unterschiede darin führen dabei zur sozialen Distanz. Je geringer die soziale Distanz zwischen den Lernenden und der TL-Gruppe ist, desto besser sind die Voraussetzungen für den Erwerb der Zielsprache aufseiten der Lernenden (Schumann 1986: 380f). Die zweite soziale Variable beinhaltet drei Integrationsstrategien. Bei einer *Assimilation* verlässt der Lernende den eigenen Lebensstil, um den der TL-Gruppe anzunehmen. Die *Preservation* bezieht sich auf eine Strategie, in der die eigene Lebensart behalten und die fremde abgelehnt wird. Laut Schumann führt dies dazu, dass eine Distanz zwischen den beiden Gruppen entsteht, welches eine negative Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung hat. Die dritte Strategie wird *Adaption* genannt. Diese umfasst eine Anpassung an die TL-Gruppe mit der Absicht, die eigene Lebensart beizubehalten (Schumann 1986: 379-381). Für die weiteren sozialen Variablen bietet Ellis (2008: 327) in Anlehnung an Schumann die folgende Darstellung an<sup>5</sup>:

Enclosure: The L2 group may share the same social facilities (low enclosure) or may have different social facilities (high enclosure).

Cohesiveness: The L2 group is characterized by intra-group contacts (cohesive) or inter-group contacts (non-cohesive).

Size: The L2 group may constitute a numerically large or small group.

---

<sup>4</sup> TL = target language (Gruppe der Zielsprache)

<sup>5</sup> Ellis verwendet für die Lernenden der Zielsprache die Bezeichnung „L2 group“

Cultural congruence: The culture of the L2 group may be similar or different from that of the TL group.

Attitude: The L2 group and TL group may hold positive or negative attitudes towards each other.

Intended length of residence: The L2 group may intend to stay for a long time or a short time.

Die psychologischen Variablen, die den Prozess beeinflussen, stellen eine individuelle Ebene dar. Schumann vertritt die Auffassung, dass der Lernende Sprachenschock und Kulturschock überwinden muss und über genügend Motivation und Ego-Durchlässigkeit<sup>6</sup> verfügen muss, um die Akkulturation zu ermöglichen und erfolgreich die Sprache erwerben zu können (Schumann 1986: 384).

Ein zweites Akkulturationsmodell<sup>7</sup> bzw. *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity* beschreibt ebenso die Akkulturation von Lernenden mit der Zielgruppe und wurde von Bennett im Jahre 1986 entwickelt (Isabelli-García 2006: 234). Ziel des Modells ist das Erklären der Unterschiede zwischen Lernenden im Umgang mit transkulturellen Kommunikationssituationen. Es beruht auf der Annahme, dass Lernende, welche die Welt aufgeschlossen aus verschiedenen Perspektiven betrachten leichter eine Sprache erlernen (Citron 1995: 105).

Laut dem Modell handelt es sich um einen Prozess, bei dem der Lernende von dem Zustand des Ethnozentrismus zum Ethnorelativismus<sup>8</sup> übergeht. Der Ethnozentrismus besteht aus drei Phasen, in denen die Lernenden (1) die Existenz von kulturellen Unterschieden zuerst ablehnen, wonach sie (2) die eigene Kultur verteidigen und sie gegenüber anderen als überlegen sehen. Als ein Übergang zu dem Zustand des Ethnorelativismus werden in der dritten Phase (3) die Unterschiede zwischen den Kulturen gesehen, aber minimiert, d. h. das eigene Weltbild wird als allgemeingültig gesehen. Innerhalb des Ethnorelativismus (4) akzeptieren die Lernenden die Unterschiede, (5) passen sich der Zielkultur an und (6) bei der Phase der Integration wird die Existenz der Unterschiede zu einem Teil der Identität der Lernenden (Bennett 2004: 62-72; Isabelli-García 2006: 234).

---

<sup>6</sup> Ego-Durchlässigkeit = „die Flexibilität und Bereitschaft des psychischen Egos, Veränderungen und Anregungen aufzunehmen“ (Rohmann 2010: 887)

<sup>7</sup> Isabelli-García nennt dieses Modell *the Acculturation model* (vgl. Isabelli-García 2006: 234), während Bennett den Namen *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity* verwendet (vgl. Bennett 2004: 62).

<sup>8</sup> Ethnozentrismus = die eigene Kultur steht mit der Realität in Verbindung und wird nicht in Frage gestellt; Ethnorelativismus = die eigene Kultur wird nur als eine von vielen der Wirklichkeit entsprechenden Kulturen gesehen (Bennett 2004: 62)



Für die vorliegende Arbeit ist das Konzept beider Modelle von Interesse. Aus diesem Grund werden die Modelle nicht voneinander getrennt, sondern als ein Modell betrachtet, welches das gleiche Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt.

### **3.2.2 The Socio-Educational Model**

*The Socio-Educational Model* von Robert Gardner versucht zu erklären, wie bestimmte individuelle Variablen zusammen den Spracherwerb beeinflussen. Es existieren mehrere Versionen von dem Modell (vgl. Gardner 2010: 77-88), bei denen sich die neuere insbesondere auf den Klassenzimmerkontext beziehen. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher das Modell in Anlehnung an Giles und Coupland (1991: 130-132) beschrieben, das ebenso den natürlichen Lernkontext berücksichtigt. Gardners Modell umfasst vier Aspekte: Das soziale Milieu, individuelle Unterschiede, den Kontext des Spracherwerbs und die Ergebnisse. Das soziale Milieu bezieht sich auf den sozialen Kontext, der nach Gardner berücksichtigt werden muss, um die Bedeutung der individuellen Unterschiede verstehen zu können. Diese Unterschiede sind in den Variablen Intelligenz, Sprachlernbegabung, Motivation und situationsbezogene Angst aufgeteilt, die gemäß Gardner die wichtigsten Faktoren bezüglich des Spracherwerbs sind (Giles / Coupland 1991: 130f; Gardner 2010: 83f). Unter dem Kontext des Spracherwerbs wird zwischen dem formalen und informalen Lernkontext unterschieden. Die Ergebnisse umfassen sprachliche Ergebnisse, die direkt auf sprachliche Fertigkeiten bezogen sind und nichtsprachliche Ergebnisse, die sich auf Einstellungen gegenüber der Zielsprache und –kultur beziehen (Giles / Coupland 1991: 130f). Bei dieser Version des Modells vertritt Gardner die Auffassung, dass die individuellen Variablen von unterschiedlicher Bedeutung in einem formalen und informalen Kontext sind und dass dies wiederum von dem kulturellen Kontext beeinflusst wird (Gardner 2010: 83). Der Faktor Motivation ist einer der wichtigsten Teile des Modells:

The construct, integrativeness, reflects a genuine interest in learning the second language for the purpose of communication with members of the other language community (and possibly even withdrawal from one's original group), but in less extreme form it might simply reflect a willingness to incorporate behavioral patterns in the form of the language from the other group. (Gardner 2010: 88)

Gardner (ebd.) weist hier auf eine integrative Motivation hin, die nicht allein auf das Erlernen der Sprache bezogen ist, sondern auch auf die Aneignung von sprachlichen Verhaltensmustern der Zielkultur.

### 3.3 Modelle als Erklärungsansatz

Um die Modelle, *The Acculturation Model*, *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity* und *The Socio-Educational Model* in Beziehung mit dem Kontext Schüleraustausch setzen zu können, sind zunächst einige Aspekte zu präzisieren. Die Theorie von Schumann stammt ursprünglich aus der Zweitspracherwerbsforschung, während Gardners Modell das Lernen im Klassenzimmerkontext beschreibt. Aufgrund der Anwesenheit des sozialen Kontexts und der affektiven Faktoren sind die Modelle für die Beschreibung des Fremdspracherwerbs im natürlichen Kontext geeignet (vgl. Block 2003: 52). Ellis (2008: 329, 333) kritisiert den Mangel an empirischen Belegen für Schumanns Modell, während Gardners Modell als unvollständig gesehen wird. Eine nähere Analyse der Kritik an den Modellen wird nicht vorgenommen, da diese ausschließlich zur Erstellung des Interviewleitfadens dienen, nicht aber zur Untersuchung des Datenmaterials genutzt werden.

Aus den Modellen wurden (s. Anhang 1) fünf Variablen, die mit dem Kontext Schüleraustausch und der Fragestellung (s. Kapitel 5.1) korrelieren, für die Erstellung des Interviewleitfadens ausgewählt. Diese sind soziale Netzwerke, Akkulturation, Einstellung, integrative Motivation und Sprachangst. Soziale Netzwerke bezeichnen die informalen Beziehungen, die im sozialen Umfeld der Lernenden existieren. Somit spielen diese für das ungesteuerte Sprachenlernen eine zentrale Rolle (vgl. Isabelli-García 2006: 231). Ein weiterer Faktor ist die Akkulturation, die in Schumanns Modell vorkommt. Da die Austauschschülerin bei einer Gastfamilie wohnt und eine örtliche Schule besucht, beinhaltet der Sprachlernprozess auch eine Anpassung an die fremde Zielkultur. Isabelli-García (2006: 234) argumentiert dahingehend, dass die verschiedenen Phasen von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus bei der Akkulturation die Interaktion mit der zielsprachigen Gruppe bei Austauschschülern beeinflussen. Die Akkulturation ist von der persönlichen Einstellung und der integrativen Motivation abhängig. Diese sind für das Untersuchen des Kontakts der Austauschschülerin mit der Zielsprache und der Zielkultur von Bedeutung (vgl. Pérez-Vidal 2013: 25f).

Zusätzlich sind situationsbezogene Ängste für die Erfahrungen mit dem Sprachlernprozess wichtig, da sie einen steuernden oder hemmenden Einfluss haben können (Gardner 2010: 90f). Die Auswahl dieser Faktoren wird durch die Forschung zu Auslandsaufenthalten begründet, innerhalb derer diese als Grund für Unterschiede in der

sprachlichen Entwicklung bei Austauschschülern gesehen wird (vgl. Grotjahn: 2004: 1f; Isabelli-García 2006: 23).

## **4 Fremdsprachenlernen aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit**

Da in der vorliegenden Arbeit das im Schüleraustausch stattfindende Erlernen der deutschen Sprache nicht als erste, sondern als zweite Fremdsprache erfolgt, wird eine Mehrsprachigkeitsperspektive auf den Lernprozess eingenommen. In der Fremdsprachenerwerbsforschung ist das Erlernen von Sprachen hauptsächlich anhand von Modellen zum Erwerb einer ersten Fremdsprache beschrieben worden. Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung verdeutlichen jedoch, dass der Prozess bezüglich des weiteren Fremdsprachenlernens neben quantitativen vor allem über qualitative Unterschiede verfügt. Daher sind die klassischen Fremdsprachenerwerbsmodelle nicht ausreichend, um den Spracherwerb eines Individuums, das schon ein mehrsprachiges Repertoire entwickelt hat, zu beschreiben (vgl. Hufeisen 2003a: 8; Hufeisen 2003b: 97; Jessner 2006: 13f; De Angelis 2007: 4; Hufeisen / Riemer 2010: 747).

Aufgrund der Globalisierung und zunehmender Migration ist Mehrsprachigkeit zu einem wesentlichen Forschungsthema geworden (Riehl 2014: 8; Hu 2016: 11; Busch 2017: 6). Diese wird derzeit in der Soziolinguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Pragmalinguistik, angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung untersucht (Aronin / Hufeisen 2009a: 3f).

### **4.1 Definitionsproblematik zentraler Begriffe innerhalb des Mehrsprachigkeitskonzeptes**

Aufgrund der Komplexität des Mehrsprachigkeitskonzeptes und der in der Literatur herrschenden unterschiedlichen Auffassungen ist eine Auseinandersetzung mit der Terminologie notwendig. Zunächst ist der Begriff Mehrsprachigkeit aus definitorischer Sicht zu betrachten, wonach auf das Konzept der Sprache eingegangen wird. Anschließend folgt eine Vorstellung der Möglichkeiten zur Bezeichnung von Sprachen.

#### **4.1.1 Die Mehrsprachigkeit als Begriff**

Mehrsprachigkeit oder Multilingualismus wird in der bisherigen Forschung unterschiedlich verstanden. Insbesondere im Hinblick auf die Anzahl der Sprachen, den Kompetenzgrad und die Definition von einer Sprache gehen die Auffassungen auseinander. Dies erschwert ein einheitliches Verständnis des Begriffs. Aus diesem

Grund ist es erforderlich, einzelne Termini innerhalb des Mehrsprachigkeitskonzeptes zu bestimmen (Kemp 2009: 23f; Hu 2016: 11; vgl. auch Aronin / Hufeisen 2009b: 157).

Dem Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Haider 2010: 207) zufolge bedeutet Mehrsprachigkeit „den Umstand, dass einer Person (individuelle M.) oder einem System (gesellschaftliche M., lebensweltliche M., institutionelle M.) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen.“ Franceschini (2009: 33f) und Riehl (2014: 9) definieren das Präfix *multi* in Multilingualismus als mehr als eine Sprache. Dies bedeutet, dass die Zweisprachigkeit in dem Begriffsverständnis zur Mehrsprachigkeit enthalten und die Verwendung der Bezeichnungen synonym ist (Riehl 2014: 9). Andere Forscher lehnen diese Auffassung ab und Erheben den Einwand, dass die Mehrsprachigkeit mindestens drei Sprachen erfassen sollte (u. a. Herdina / Jessner 2002: 52; Jessner 2008a: 18; Hufeisen / Jessner 2009: 110; Bausch 2016: 285). Neuere Quellen empfehlen insofern den Gebrauch des Begriffs Mehrsprachigkeit als Hyperonym, bei dem Zweisprachigkeit als eine Form von Mehrsprachigkeit betrachtet wird (Jessner 2006: 15; Aronin / Hufeisen 2009a: 1; Aronin / Singleton 2012: 6; Hu 2016: 11).

Nach De Angelis (2007: 8) besteht das Problem der definitatorischen Inkonsistenz darin, dass Termini aus der Zweitspracherwerbs- und Bilingualismusforschung übernommen werden und infolgedessen semantische Überlappungen entstehen. Um Ambiguitäten zu verringern, wird vorgeschlagen, dass möglichst spezifische Informationen bezüglich relevanter Einflussfaktoren erbracht werden sollten (vgl. De Angelis 2007: 12):

- Erwerb: Alter beim Erwerb der jeweiligen Sprachen, Reihenfolge des Erwerbs
- Sprachkenntnisse: Anzahl der Sprachen, Verwendung der Sprachen (aktive oder passive), Sprachniveau in den jeweiligen Fremdsprachen hinsichtlich produktiver und/oder rezeptiver Kenntnisse und der Ermittlung des Kompetenzniveaus
- Lernumgebung: Kontakt mit zielsprachiger und nicht-zielsprachiger Umgebung, Lernen im schulischen oder natürlichen Kontext, Kontext bei der Verwendung der Sprache (z. B. zu Hause, in der Schule, mit Gleichaltrigen), im formalen Unterricht: Umfang des Unterrichts (Jahre und Wochenstunden), Unterrichtssprache

Die weiterführende Bearbeitung der vorliegenden Fallstudie folgt der Auffassung, dass die Mehrsprachigkeit mindestens drei Standardsprachen umfasst. Diese Definition besitzt

für die nachfolgende Untersuchung des Lernens von Deutsch als zweite Fremdsprache innerhalb eines Schüleraustausches die größte Relevanz.

#### 4.1.2 Der Sprachbegriff als Grundlage

Ein wesentlicher Aspekt der Mehrsprachigkeit ist, was unter dem Begriff *Sprache* verstanden wird, um ein Individuum als mehrsprachig bezeichnen zu können. Dies ist innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung nicht eindeutig. Zum einen besteht die Auffassung, dass Sprachvarietäten wie u. a. Dialekte, Soziolekte und Regiolekte Bestandteile eines mehrsprachigen Repertoires sind (u. a. Wandruszka 1979: 14-16; Franceschini 2009: 34; Riehl 2014: 9). Nach dieser Definition könnte jeder Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden (Hu 2016: 11). Zum anderen existiert die Ansicht, dass Sprachen „objektiviert, voneinander abgrenzbar und zählbar“ sind (ebd.). Dies folgt dem Verständnis von Standardsprachen. Somit kann Mehrsprachigkeit durch das Erlernen von Fremdsprachen erreicht werden (Europarat 2001: 17; Hu 2016: 11). Riehl (2014: 16f) schlägt für die Unterscheidung dieser zwei Sichtweisen die Bezeichnungen *innere Mehrsprachigkeit* mit Bezug auf Sprachvarianten und *äußere Mehrsprachigkeit* im Hinblick auf Standardsprachen, vor.

Die Frage, was *eine Sprache* ist, lässt sich aus den bisherigen Forschungen nicht einheitlich beantworten. Aus einer psycholinguistischen Perspektive, in der ein dynamisches System von sprachübergreifender Interaktion beeinflusst wird (vgl. Kap. 4.3.3.1), sind Sprachen nicht als individuelle Sprachen voneinander zu trennen (Kemp 2009: 16). Makoni und Pennycook (2007: 2) argumentieren, dass Sprachen Erfindungen von sozialen, kulturellen und politischen Bewegungen sind und nicht als realitätsbezogene Einheiten gesehen werden können, da sie nicht das wirkliche Lebensumfeld widerspiegeln.<sup>9</sup> Laut des linguistischen Sammelwerks *Ethnologue* (Simons / Fennig 2018: o. S.) hängt es von dem Zweck des Forschers ab, wie Sprachen voneinander unterschieden werden. Daher können Definitionen linguistisch, sozial, kulturell oder politisch begründet sein. *Ethnologue* (ebd.) hat Kriterien zur Unterscheidung einer Sprache von einem Dialekt entwickelt:

---

<sup>9</sup> Vgl. Makoni und Pennycook (2007) zur Kritik des Sprachenbegriffs.

- Zwei verwandte Sprachvarietäten gelten als Varietäten derselben Sprache, wenn ein Verständnis auf der funktionalen Ebene existiert, d. h. die Sprecher können einander verstehen, ohne die andere Varietät gelernt zu haben.
- Trotz geringer Sprachverständlichkeit zwischen zwei Varietäten werden diese bei der Existenz einer gemeinsam gekennzeichneten Literatur oder einer gemeinsamen ethnolinguistischen Identität derselben Sprache untergeordnet.
- Wenn genügend Sprachverständlichkeit für die Kommunikation, aber Unterschiede bezüglich der ethnolinguistischen Identität und der Literatur zwischen zwei Varietäten existieren, sind diese als zwei verschiedene Sprachen zu definieren.

Die zitierten Kriterien werden in der psycholinguistischen und soziolinguistischen Forschung verwendet, um das Sprachkonzept zusammen mit den eigenen Zielen zu definieren (Kemp 2009: 17f). In der vorliegenden Arbeit wird der Sprachbegriff als Einzelsprache verstanden. Dabei liegt der Fokus auf dem Erlernen der deutschen Sprache mit bereits vorhanden Sprachkenntnissen und Erfahrungen des Fremdsprachenlernens.

### **4.1.3 Unterscheidungsmöglichkeiten von Erst- und Fremdsprachen**

In der Fachliteratur werden Sprachen meistens nach der Reihenfolge ihrer Aneignung bezeichnet (u. a. Hufeisen / Neuner 2003: 5; Riehl 2014: 9; Busch 2017: 8). Die zuerst erworbene Sprache kommt in der Literatur als *Muttersprache*, *Erstsprache* und *L1* vor. Aus wissenschaftlicher Sicht wird der Terminus *Erstsprache* gegenüber der Bezeichnung *Muttersprache* bevorzugt, da diese nicht immer die Sprache der Mutter ist (Hufeisen / Riemer 2010: 738). Insbesondere bei Mehrsprachigkeitsuntersuchungen ist die Definition der *Erstsprache* von entscheidender Relevanz. Diese stellen beispielsweise in Frage, ob sich die *L1* auf die zuerst erworbene Sprache oder auf die dominante Sprache bezieht (Jessner 2008a: 18). Bei mehreren *Erstsprachen* wird eine Definition der *L1* umso komplexer. Die Mehrsprachigkeitsforschung basiert oftmals auf dem Konzept von Skutnabb-Kangas, das die *Erstsprache* nach unterschiedlichen Kriterien definiert (vgl. z. B. Aronin / Singleton 2012: 3):

- die zuerst gelernte Sprache nach dem Kriterium der Herkunft
- die am besten beherrschte Sprache nach dem Kriterium der Kompetenz
- die meistverwendete Sprache nach dem Kriterium der Funktion

- die Sprache, mit der sich eine Person am meisten identifiziert, nach dem Kriterium der Einstellung (Skutnabb-Kangas 1981: 18)

Skutnabb-Kangas (ebd.) stellt fest, dass sich die Erstsprache im Laufe des Lebens bezüglich aller Kriterien, mit Ausnahme von der Herkunft, ändern kann.

Die Abkürzung *L2* bezieht sich auf die *Zweitsprache* bzw. die erste Fremdsprache und ebenfalls auf alle Fremdsprachen, die sukzessiv nach der Erstsprache gelernt werden (De Angelis 2007: 10; Hufeisen / Riemer 2010: 738). Aus diesem Grund wird unter *L2* in der deutschsprachigen Literatur der Begriff *Fremdsprache* verstanden, während der entsprechende Terminus in der englischsprachigen Forschung *second language* ist (Hufeisen / Riemer 2010: 738f). Ableitend davon nehmen viele Wissenschaftler an, dass der Prozess des Lernens aller Fremdsprachen identisch ist. In der Mehrsprachigkeitsforschung wird hingegen von dieser Auffassung Abstand genommen. In der Literatur bezieht sich der Terminus *Fremdsprache* zusätzlich auf das Erlernen von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums. Im Gegensatz dazu steht *Zweitsprache* für das Sprachenlernen in einer deutschsprachigen Umgebung, in der die Verwendung der Zielsprache auch im Alltag stattfindet (Hufeisen / Riemer 2010: 739). Die vorliegende Ausarbeitung beschäftigt sich mit dem Erlernen von Deutsch als zweite Fremdsprache im zuletzt genannten Lernumfeld. Nachfolgend wird im Rahmen dieser Arbeit die ebenso als Oberbegriff verwendete Bezeichnung *Fremdsprache* dem Begriff *Zweitsprache* bevorzugt, um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden.

Durch die Mehrsprachigkeitsforschung sind weitere Bezeichnungen für die genauere Unterscheidung zwischen dem Lernen einer *L2* und dem Lernen weiterer Fremdsprachen entstanden (Hufeisen / Riemer 2010: 738). Die Abkürzung *L3* wird für die zweite Fremdsprache und alle danach erworbenen Fremdsprachen verwendet. Daneben existieren die Begriffe *Drittsprache(n)* und *Tertiärsprache(n)* (vgl. u. a. Hufeisen / Neuner 2003: 5; Marx / Hufeisen 2010: 827; Riehl 2014: 92; Marx 2016: 295). Ebenfalls wird zwischen weiteren Fremdsprachen differenziert (*L4, L5, L6* usw.) (De Angelis 2007: 10; Marx / Hufeisen 2010: 827).

## 4.2 Die Mehrsprachigkeit als individuelles Phänomen

Die Mehrsprachigkeit ist als Forschungsthema umfangreich und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Zunächst wird die Unterteilung der Mehrsprachigkeit in



Dimensionen aufgezeigt. Anschließend erfolgt die Vorstellung der Arten des Fremdsprachenerwerbs und der Sprachkompetenzen einer mehrsprachigen Person.

#### **4.2.1 Dimensionen der Mehrsprachigkeit**

Wie aus der bisherigen Forschung hervorgeht, wird Mehrsprachigkeit grundsätzlich in drei Dimensionen unterteilt (Riehl 2014: 12; Bausch 2016: 285). Die individuelle Mehrsprachigkeit betrifft einzelne Personen, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit umfasst mehrsprachige Länder oder Regionen und die institutionelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf den mehrsprachigen Sprachgebrauch am Arbeitsplatz und in Institutionen (Riehl 2014: 12). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachenlernen, GeR, bezeichnet individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit anhand der Begriffe Mehrsprachigkeit (auf Individuen bezogen) und Vielsprachigkeit (auf Gesellschaften bezogen) (Europarat 2001: 17). Diese Differenzierung findet insbesondere im frankophonen Bereich Anwendung und wird mit den französischsprachigen Äquivalenten *plurilinguisme* und *multilinguisme* bezeichnet (auf Englisch *plurilinguism* und *multilingualism*) (Kemp 2009: 15; Wilton 2009: 50f; Aronin / Singleton 2012: 7).

Für die individuelle Mehrsprachigkeit existiert in der englischsprachigen, soziolinguistischen Forschung der Begriff *multilinguality* (Kemp 2009: 15; Aronin / Singleton 2012: 7). Der Ausdruck *polyglot* wird auf Englisch ebenso als Bezeichnung für mehrsprachige Individuen (Kemp 2009: 15; Wilton 2009: 51f) und *polyglossia* für mehrsprachige Gesellschaften verwendet (Kemp 2009: 15).

Franceschini (2009: 34) fügt den drei Dimensionen der Mehrsprachigkeit die diskursive Mehrsprachigkeit als vierte hinzu. Diese beinhaltet den Gebrauch mehrerer Sprachen in täglichen Interaktionen. Die Forscherin begründet ihre Entscheidung damit, dass Gesprächspartner durch ein gegenseitiges Wahrnehmen nicht als einzelne Individuen betrachtet werden können und somit eine weitere Dimension notwendig ist (Franceschini 2009: 34).

Im Gegensatz dazu ist nach Meinung Riehls (2014: 12) die diskursive Mehrsprachigkeit nicht als eigene Dimension, sondern „als Ergebnis der gesellschaftlichen Bedingungen“ zu sehen. Die Wissenschaftlerin argumentiert, dass die Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten der einzelnen Sprecher resultiert.

Die vorliegende Untersuchung betrachtet die Mehrsprachigkeit aus individueller Sichtweise. Aus diesem Grund besitzen die weiteren Dimensionen für die fortführende Arbeit keine Relevanz. Infolgedessen wird auf eine begriffliche Trennung zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit verzichtet.

## 4.2.2 Individuelle Mehrsprachigkeitscharakteristika

Die verschiedenen Möglichkeiten des Spracherwerbs tragen zur Komplexität der individuellen Mehrsprachigkeit bei. Ebenso existieren in der Literatur unterschiedliche Auffassungen davon, welche Kompetenz von einer mehrsprachigen Person erwartet wird. Diese Aspekte werden im Anschluss thematisiert.

### 4.2.2.1 Arten des Fremdsprachenerwerbs

Bei mehrsprachigen Individuen existiert eine Vielzahl verschiedener Möglichkeiten zum Verlauf des Spracherwerbs. Bei zwei Sprachen sind nur zwei Abläufe des Erwerbs möglich: Das Lernen der L1 und der L2 kann entweder gleichzeitig oder nacheinander stattfinden (Cenoz 2000: 40). Hingegen sind bei drei Sprachen mindestens vier Alternativen vorhanden. Die Abläufe des Erwerbs aller Sprachen können (1) simultan oder (2) konsekutiv sein. Eine weitere Option (3) stellt der simultane Erwerb der L1 und der L2 dar mit dem anschließenden Lernen der L3. Zudem existiert die Möglichkeit (4) zunächst die L1 und darauffolgend gleichzeitig die L2 und die L3 zu erlernen (ebd.). Abbildung 1 verdeutlicht die unterschiedlichen Abläufe.

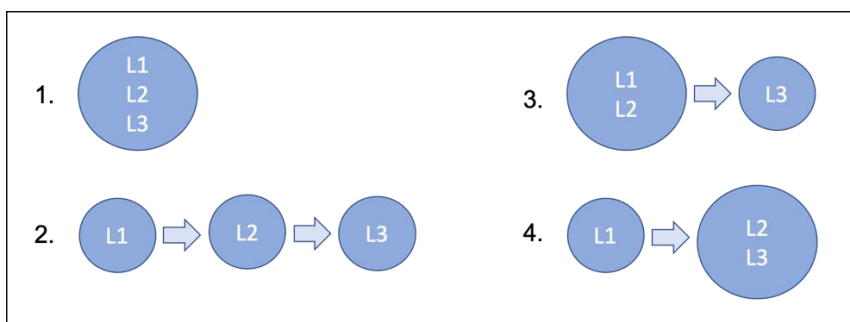


Abb. 1: Möglichkeiten der Spracherwerbsverläufe (in Anlehnung an Cenoz 2000: 40).

Wenn weitere Sprachen, L4, L5, L6 usw., hinzukommen, nehmen auch die Möglichkeiten der Erwerbsverläufe zu (vgl. Todeva / Cenoz 2009: 8). Darüber hinaus besteht auch die Option, dass der Lernprozess bezüglich einer Sprache unterbrochen und später eventuell wieder aufgenommen wird (Cenoz 2000: 40f).

Die Art des Erwerbs ist auch durch den Lernkontext und das Alter des Lernenden zu unterscheiden. Die Möglichkeiten zum Spracherwerb bestehen dabei aus dem gesteuerten Lernen im formalen Unterricht oder dem ungesteuerten Lernen in einer natürlichen Umgebung (Hufeisen / Jessner 2009: 110; Riehl 2014: 11). Weiterhin kann zwischen dem Erlernen einer Sprache als Kind oder als Erwachsener differenziert werden (Riehl 2014: 11).

#### **4.2.2.2 Die Sprachkompetenz**

Die Beantwortung der Frage, mit welcher Sprachkompetenz eine Person als mehrsprachig bezeichnet werden kann, ist unter Sprachwissenschaftlern umstritten. Da Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit als Ausnahme gegenüber Einsprachigkeit gesehen wurde, sind Vorurteile bezüglich der erwarteten Sprachkompetenz entstanden (Jessner 2006: 10).

Früher wurde der zwei- oder mehrsprachige Sprecher mit monolingualen Normen verglichen. Insofern wurde eine muttersprachliche Kompetenz in den jeweiligen Sprachen erwartet und der mehrsprachige Mensch in Bezug auf die Sprachkenntnisse wie mehrere einsprachige Individuen betrachtet (u. a. Jessner 2006: 10; De Angelis 2007: 13; Aronin / Singleton 2012: 2). Diese Auffassung war ebenso mit der Ansicht verbunden, dass unter sogenannten echten mehrsprachigen Sprechern keine Sprachmischung stattfindet (Jessner 2006: 10). Darüber hinaus sind mehrsprachige Personen auch als zweisprachig identifiziert worden, die nur über zusätzliche Kenntnisse in anderen Sprachen verfügen (De Angelis 2007: 15).

In der aktuellen Forschung wird hingegen davon ausgegangen, dass eine muttersprachliche Beherrschung der Sprachen selten vorkommt und die Dominanz der Sprachen in verschiedenen Kompetenz- und Funktionsbereichen unterschiedlich ist (Aronin / Singleton 2012: 3; Riehl 2014: 14). Trotz dessen existiert diesbezüglich eine Vielfalt von Definitionen. Beispielsweise ist die von De Angelis (2007: 8) beschriebene Sprachkompetenz abstrakt: „Most people understand a multilingual person to be an individual familiar with three or more languages to some degree of fluency“, während Riehl (2014: 11) folgendes feststellt: Menschen „[...] die im Laufe ihres Lebens mehrere Sprachen aktiv in ihrem Alltag gebrauchen, sind als mehrsprachig zu bezeichnen“. Andere Definitionen unterscheiden zwischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten

und bestimmen eine mehrsprachige Person als „anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)” (Wei 2008: 4).

In Bezug auf die Dominanz einer Sprache ist nach De Angelis (2007: 9f) dabei zu berücksichtigen, dass diese ausschließlich gegenüber anderen Sprachen eines Individuums ermittelbar ist. Insofern ist eine Bestimmung der dominanten Sprache ohne eine Bewertung der Sprachkenntnisse problematisch (ebd.). Ebenso ist das Kriterium des häufigen Gebrauchs der zur Verfügung stehenden Kenntnisse nach Aronin und Singleton (2012: 2) fraglich, da die Begriffe Häufigkeit und Gebrauch je nach Forscher verschieden determiniert werden können. Aufgrund ihrer Dynamik kann jedoch festgestellt werden, dass die Mehrsprachigkeit durch kontinuierliche Instabilität charakterisiert wird, da der Beherrschungsgrad in den jeweiligen Fremdsprachen sich im Laufe der Zeit ändert (Jessner 2008a: 18; Bausch 2016: 286). In der vorliegenden Arbeit wird unter Mehrsprachigkeit keine muttersprachliche Kompetenz verstanden. Im Gegensatz dazu folgt die Untersuchung dem Verständnis aus aktuellen Forschungen zur Mehrsprachigkeit, das unterschiedliche Kompetenzen der verschiedenen Sprachen einschließt.

### **4.3 Die Mehrsprachigkeitsforschung**

Mehrsprachigkeitsphänomene sind Forschungsgegenstand für mehrere Disziplinen der Sprachwissenschaft (vgl. Aronin / Hufeisen 2009: 3f). Im nachfolgenden Unterkapitel werden wesentliche Meilensteine in der Mehrsprachigkeitsforschung thematisiert. Anschließend erfolgt eine Vorstellung des aktuellen Stands der Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachenforschung. Das Kapitel wird mit einer Veranschaulichung von zwei Modellen zum multiplen Sprachenlernen, die als Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit dienen, abgeschlossen.

#### **4.3.1 Historische Entwicklung**

Wie bereits unter 4.2.2.2 angeführt, wurde die Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit als eine Ausnahme gesehen, während Einsprachigkeit den Normalfall darstellte (Jessner 2006: 10; Busch 2017: 6). Aus einer globalen Betrachtung sind mehrsprachige Sprecher im Vergleich zu den einsprachigen Sprechern in der Mehrheit (Jessner 2008a: 27;

Hammarberg 2013: 645; Riehl 2014: 9f; Marx 2016: 296). Darüber hinaus ist das menschliche Gehirn aus neurologischer Sicht nicht ausschließlich auf eine Sprache begrenzt, sondern besitzt die Fähigkeit, sich mehrere Sprachen aneignen zu können (De Angelis 2007: 2; Hammarberg 2013: 645; Riehl 2014: 11). Die Gründe für individuelle Ein- und Zweisprachigkeit sind von Faktoren wie persönlichem Interesse, Motivation sowie bildungspolitischem und sozialem Kontext abhängig (De Angelis 2007: 2).

Bevor die Mehrsprachigkeitsforschung sich zu einem eigenen Forschungsgebiet entwickelte, wurden Mehrsprachigkeitsphänomene der Bilingualismusforschung subsumiert (Herdina / Jessner 2002: 52; Jessner 2006: 15). Der Begriff Zweisprachigkeit wurde nicht nur als Synonym (vgl. Jessner 2006: 15; De Angelis 2007: 8; Bausch 2016: 285; Hu 2016: 11), sondern auch in bisherigen Forschungen als ein Oberbegriff für Mehrsprachigkeit verwendet (Jessner 2006: 15; Aronin / Singleton 2012: 4; Busch 2017: 8). Das Untersuchen von Erwerbsprozessen erfolgte innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung (auf Englisch *second language acquisition research*), die sich auf Modelle zum Erwerb einer ersten Fremdsprache stützen (De Angelis 2007: 3f; Aronin / Singleton 2012: 4). In der Fremdsprachenerwerbsforschung ist die Ansicht, dass der Lernprozess aller Sprachen grundsätzlich gleich ist, vorherrschend. Fremdsprachenlernende werden, unabhängig davon, ob es um die erste oder eine weitere Fremdsprache geht, als L2-Lernende bezeichnet (u. a. De Angelis 2007: 5; Jessner 2008: 19).

Die ersten Untersuchungen, die auf mindestens zwei involvierten Fremdsprachen fokussieren, gehen auf Braun (1937) und Vildomec (1963) zurück (Aronin / Hufeisen 2009: 2; Hufeisen / Jessner 2009: 113). Braun definierte Mehrsprachigkeit als die „aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen“ (Braun, zit. nach Jessner 2008a: 16). Er differenzierte zwischen natürlicher (früher Spracherwerb) und gelernter Mehrsprachigkeit (ebd). Im Jahre 1963 erschien Vildomecs Monographie über Lernstile von mehrsprachigen Individuen. Vildomec war der erste Forscher, der Vorteile der Mehrsprachigkeit behandelte, während andere sich mit den negativen Auswirkungen beschäftigten (Jessner 2008a: 16f; Aronin / Hufeisen 2009: 2). Zu dieser Zeit warnte man vor Sprachmischungen und es wurde zu einer strikten Trennung zwischen den Sprachen ermahnt. Erst kurz vor den 1990er Jahren begann die Erforschung positiver Aspekte bei Sprechern von mindestens zwei Sprachen, welches zur Wahrnehmung von Vorteilen für das weitere Fremdsprachenlernen führte (Hufeisen / Jessner 2009: 113).

### 4.3.2 Tertiärsprachenforschung

In den letzten 25 Jahren ist das Interesse für Mehrsprachigkeit und für das Lernen von Tertiärsprachen deutlich gewachsen (Hufeisen / Jessner 2009: 113; Busch 2017: 6). Innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigt sich die Tertiärsprachenforschung mit den Erwerbsprozessen einer dritten und weiteren Fremdsprache. Gleichzeitig dient sie als Erweiterung zu der Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbsforschung (Hammarberg 2013: 645f). In Deutschland wird die Tertiärsprachenforschung größtenteils von Britta Hufeisen begründet (Riehl 2014: 92) und stellt ein bedeutendes Forschungsgebiet für DaF/DaZ dar (Hufeisen / Riemer 2010: 747). Schwerpunkt ist das Erlernen der deutschen Sprache als Tertiärsprache, da Deutsch häufig nach Englisch oder anderen Sprachen gelernt wird (Marx / Hufeisen 2010: 827). In der deutschsprachigen Literatur werden die Begriffe Drittspracherwerb und multiples Sprachenlernen in Bezug auf den Erwerb von Tertiärsprachen verwendet (vgl. z. B. Hufeisen 2003b: 97f). Im Gegensatz dazu existiert eine Vielzahl englischsprachiger Termini wie beispielsweise *multiple language acquisition*, *multilingual acquisition*, *third language acquisition* und *third or additional language acquisition* (De Angelis 2007: 10).<sup>10</sup>

Die bisherige Forschung setzt sich vor allem mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Lernprozessen zwischen dem L2-Lernen und dem Lernen weiterer Sprachen auseinander (Hufeisen / Jessner 2009: 113; Jessner 2014: 178). Untersuchungen hierzu wurden insbesondere zu sprachübergreifender Interaktion, multilingualer Sprachverarbeitung, Dreisprachigkeit bei Kindern, dem Lehren von Tertiärsprachen sowie kognitiven und sprachlichen Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf das weitere Sprachenlernen durchgeführt (Jessner 2014: 178). Forschungsgegenstand soziolinguistischer Untersuchungen sind mehrsprachige Länder und Gesellschaften (Jessner 2008a: 27). Innerhalb der Europäischen Union wird die Mehrsprachigkeit der Bürger mit einer Sprachenpolitik gezielt gefördert. Diese strebt das Beherrschen von mindestens zwei Sprachen neben der Muttersprache an (Franke / Hériard 2018). Die Psycholinguistik hingegen erforscht mehrsprachige Individuen und Prozesse des mehrsprachigen Lernens und Gebrauchs (Jessner 2008a: 29; Hufeisen / Jessner 2009: 114). Dabei liegt der Fokus auf Aspekten wie Sprachaufrechterhaltung, Sprachverfall, Sprachproduktion und damit verbundenen kognitiven Mechanismen.

---

<sup>10</sup> Zur Kritik der englischsprachigen Terminologie vgl. De Angelis (2007: 10f).

Sprachübergreifende Interaktion, die zwischen verschiedenen Sprachen stattfindet und Sprachbewusstsein sind bedeutende Teile der psycholinguistischen Forschung. Diese haben zudem die Sprachlehrforschung beeinflusst (Jessner 2008a: 29; Hufeisen / Jessner 2009: 116).

Untersuchungserkenntnisse haben gezeigt, dass quantitative und qualitative Unterschiede zwischen dem L2- und dem L3-Lernen existieren. Dies hat zu der Entwicklung von neuen Modellen und methodologischen Ansätzen geführt, um eine Darstellung von Mehrsprachigkeitsphänomenen zu ermöglichen (Hufeisen 2003a: 8; Hufeisen / Jessner 2009: 114). In der bisherigen Tertiärsprachenforschung existieren jedoch keine Untersuchungen, die das Sprachenlernen innerhalb eines Schüleraustausches erforschen.

### **4.3.3 Mehrsprachige Erwerbsmodelle**

Im Rahmen der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung wurden Spracherwerbsmodelle zur Veranschaulichung des multiplen Sprachenlernens entwickelt (Hufeisen / Jessner 2009: 120). Im Gegensatz zu den Hypothesen des Fremdspracherwerbs<sup>11</sup>, die auf das Erlernen einer ersten Fremdsprache fokussieren, wird für mehrsprachige Modelle eine Abbildung des Erwerbs aller Sprachen vorausgesetzt (Hufeisen 2003b: 97f). Nachfolgend werden zwei Modelle des multiplen Sprachenlernens, ein psycholinguistisches und ein angewandt linguistisches Modell vorgestellt: Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit und das Faktorenmodell. Diese sind für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung, da sie den Erwerbsprozess aus der Perspektive des weiteren Fremdsprachenlernens beschreiben und gleichzeitig lernerexterne Faktoren berücksichtigen, die das Erlernen beeinflussen. Weiterhin findet bei den Modellen keine Eingrenzung auf das Lernen im formalen Unterricht statt.

#### **4.3.3.1 Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM)**

Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (*The Dynamic Model of Multilingualism*), DMM, wurde von Herdina und Jessner (2002) entwickelt, um den komplexen Prozess des Mehrsprachigkeitserwerbs zu beschreiben. Das Modell basiert auf der dynamischen Systemtheorie, DST, laut der das Verstehen des Verhaltens und der Organisation eines Systems Ausgangspunkt ist (Herdina / Jessner 2002: 77). Die seit langem in den

---

<sup>11</sup> Für eine Übersicht siehe beispielsweise Königs (2010).

naturwissenschaftlichen Forschungsfeldern existierende DST wird seit Ende der 1990 Jahre auch in die angewandte Linguistik eingesetzt (Jessner 2006: 33; Hufeisen / Jessner 2009: 121). Van Geert (1994: 50) definiert ein System wie folgt: „(...) a system is, by definition, a dynamic system and so we define a *dynamic system* as a set of variables that mutually affect each other's changes over time” [Hervorhebung im Original].

Die Systemtheorie fordert einen holistischen Ansatz auf das zu betrachtende Phänomen, denn die Komponenten des Systems beeinflussen sowohl einander, als auch die Entwicklung des Gesamtsystems (Herdina / Jessner 2002: 150; Hufeisen und Jessner 2009: 121). Über die Betrachtung der Mehrsprachigkeit als Ganzes hinaus, berücksichtigt das DMM ebenso Entwicklungen im Laufe der Zeit (Jessner 2006: 32). Ein mehrsprachiges, psycholinguistisches Gesamtsystem, bestehend aus verschiedenen Sprachsystemen, ist daher dynamisch und adaptiv. Dies bedeutet, es ist ständig im Wandel, kann sich an temporäre Veränderungen anpassen und neue Eigenschaften entwickeln (Herdina / Jessner 2002: 87, 150; Jessner 2008b: 273; Jessner 2014: 179).

Laut des DMM wird die Entwicklung des multilingualen Sprachsystems durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Nichtlinearität (*non-linearity*): Die sprachliche Entwicklung ist ein dynamischer, nichtlinearer Prozess mit beschleunigtem Wachstum und Verzögerungen. Bisher wurde der Lernverlauf als geradlinig mit dem Ergebnis einer muttersprachlichen Kompetenz gesehen (Herdina / Jessner 2002: 89-91; Jessner 2006: 33).
- Reversibilität (*reversibility*): Sprachsysteme können sich entweder positiv oder negativ entwickeln. Statt Sprachwachstum kann es zum Sprachverfall kommen, wenn keine ausreichende Auseinandersetzung mit der Sprache stattfindet (Herdina / Jessner 2002: 91; Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 123).
- Stabilität (*stability*): Die Stabilität der Sprachsysteme ist von deren Aufrechterhaltung abhängig. Falls Zeit und Ressourcen dafür fehlen, ergibt sich der Sprachverlust als Folge. Weitere Faktoren, welche die Stabilität beeinflussen, sind die Anzahl der Sprachsysteme, das Alter beim Spracherwerb, das Niveau der Sprachkompetenz und die Zeitspanne, innerhalb der das Aufrechterhalten einer Sprache stattfindet (Herdina / Jessner 2002: 92; Jessner 2008b: 274).
- Interdependenz (*interdependency*): Die einzelnen Sprachsysteme innerhalb eines mehrsprachigen Systems werden nicht als autonom gesehen, sondern beeinflussen



sich gegenseitig und sollten deshalb nicht isoliert betrachtet werden. Jedes neue System ist daher von den vorher erworbenen Sprachsystemen abhängig (Herdina / Jessner 2002: 92; Jessner 2008b: 274).

- Komplexität (*complexity*): Ein mehrsprachiges System ist komplex und die Komplexität wird von individuellen kognitiven und sozialen Faktoren bestimmt (Herdina / Jessner 2002: 92; Jessner 2008b: 274).
- Veränderung in der Qualität (*change of quality*): Beim Erwerb weiterer Sprachsysteme muss sich das Gesamtsystem an neue psychologische und soziale Anforderungen anpassen. Somit entwickelt der Lernende neue Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche zu einer neuen Qualität in dem multilingualen Sprachsystem führen (Herdina / Jessner 2002: 92f; Jessner 2006: 14).

Die mehrsprachige Beherrschung (*multilingual proficiency*) wird nach dem DMM von den Sprachsystemen (LS<sub>1</sub>, LS<sub>2</sub>, LS<sub>3</sub>, LS<sub>n</sub>), einer sprachübergreifenden Interaktion (*cross-linguistic interaction*) und einem Multilingualismusfaktor (M-Faktor) bestimmt (Jessner 2006: 33f; Jessner 2008b: 275). Dies veranschaulicht Jessner (2006: 33) durch eine Formel<sup>12</sup>:

$$LS_1 + LS_2 + LS_3 + LS_n + CLIN + M = MP$$

Die gegenseitige Wechselwirkung der Sprachsysteme ist als sprachübergreifende Interaktion (CLIN) zu verstehen. Sie umfasst neben Transferphänomenen auch *Code-switching*, *borrowing* und kognitive bzw. dynamische Effekte der mehrsprachigen Entwicklung (Jessner 2006: 34; Jessner 2008b: 275). Herdina und Jessner (2002: 130) gehen davon aus, dass das mehrsprachige System Bestandteile enthält, die im einsprachigen System fehlen und dass selbst die gemeinsamen Charakteristika von unterschiedlicher Bedeutung sind. Daraus entsteht der M-Faktor, der zum effizienteren Lernen weiterer Fremdsprachen beiträgt. Dieser besteht aus sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten sowie aus Kompetenzen bezüglich des Sprachmanagements und der Sprachaufrechterhaltung. Diese Fertigkeiten fördern die Entwicklung des metalinguistischen Bewusstseins (Herdina / Jessner 2002: 129; Jessner 2014: 179). Hufeisen (2003b: 104) definiert metalinguistisches Bewusstsein als „über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene

---

<sup>12</sup> LS = language system, CLIN = cross-linguistic interaction, M = M(ultilingualism)-factor, MP = Multilingual proficiency (Jessner 2006: 33)

Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können“. Im DMM ist das metalinguistische Bewusstsein der wichtigste Teil des M-Faktors und steht u. a. in Verbindung mit kommunikativer bzw. pragmatischer Sensibilität, Flexibilität und Übersetzungskompetenz (vgl. Hufeisen 2003b: 104; Jessner 2006: 38; Jessner 2008b: 277).

Da das DMM ein holistisches Modell ist, müssen auch lernerexterne und individuelle Faktoren berücksichtigt werden. Der Lernprozess wird von dem kommunikativen Bedürfnis der Lernenden gesteuert. Dies wird wiederum von persönlichen und sozialen Faktoren beeinflusst. Die individuellen Faktoren repräsentieren die interne Umgebung, die in eine aus sozialen Faktoren bestehende, externe Umgebung eingebettet ist (Herdina / Jessner 2002: 136f; Jessner 2008b: 273). Diese werden in „*motivational factors*“, „*perceptual factors*“ und „*anxiety*“ unterteilt (Herdina / Jessner 2002: 137). Im DMM zeigt sich die Motivation anhand der Beschäftigung einer Person mit der Sprache. Diese steuert somit den Lernfortschritt. Für das Modell ist die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz von weiterer Bedeutung (*percieved language competence*). Wenn die erreichten Sprachkenntnisse die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden befriedigen, führt dies zur geringeren Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Das Selbstbewusstsein des Lernenden ist für das individuelle Engagement für die Kommunikation von entscheidender Bedeutung, da aus dessen Sicht kommunikative Misserfolge vermieden werden sollen. Das Selbstwertgefühl (*self-esteem*) wird dabei maßgeblich von der Selbsteinschätzung bestimmt. Infolgedessen steht das Selbstbewusstsein bzw. das Selbstwertgefühl in Verbindung mit Sprachangst (*anxiety*), die sich nicht nur durch die Angst vor Fehlern ausdrückt, sondern auch durch die Angst davor, dass Kommunikationserfordernisse nicht erfüllt werden können (Herdina / Jessner 2002: 138f; Hufeisen 2003b: 101-103).

Ziel des DMM ist es, als Übergang zwischen der Fremdsprachenerwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung zu fungieren (Herdina / Jessner 2002: 86). Aufgrund der Komplexität eines multilingualen Sprachsystems ist laut dem Modell eine holistische Betrachtungsweise erforderlich, um den Lernprozess beschreiben zu können. Diese berücksichtigt lernerexterne und individuelle Faktoren, aber auch Veränderungen im Laufe der Zeit.

#### 4.3.3.2 Das Faktorenmodell

Hufeisens Faktorenmodell hat eine theoretische Darstellung des multiplen Sprachenlernens zum Ziel. Durch eine Aufteilung in vier Stufen beschreibt das Modell den Erwerbsprozess der Erstsprache (L1), der ersten Fremdsprache (L2), der zweiten Fremdsprache (L3) und weiterer Fremdsprachen (L4, L5, ...). Das Sprachenlernen wird durch verschiedene Einflussfaktoren charakterisiert. Bei jeder weiteren Sprache erscheinen neue Faktoren, die das Lernen der jeweiligen Sprache beeinflussen (vgl. u. a. Hufeisen 2003a: 8; Hufeisen / Marx 2007: 312; Hufeisen / Jessner 2009: 124; Hufeisen 2010: 200; Marx / Hufeisen 2010: 827).

Der Erstspracherwerb einer oder mehrerer L1 besteht aus den zwei Faktorenbündeln: *Neuropsychologische* und *lernerexterne Faktoren*. Ersteres bezieht sich auf eine allgemeine Spracherwerbsfähigkeit während Letzteres die Lernumgebung betrifft. In dieser soziokulturell und sozioökonomisch geprägten Umgebung ist sowohl quantitativer als auch qualitativer Input vorhanden, wodurch der Spracherwerb ermöglicht wird (Hufeisen / Marx 2007: 312; Jessner 2008a: 23; Hufeisen 2010: 201; Marx / Hufeisen 2010: 827). Bei dem Lernen der ersten Fremdsprache unterscheiden sich die lernerexternen Faktoren von denen des Erstspracherwerbs, da die Art und der Umfang des Inputs auf dieser Stufe begrenzt sein können. Dies ist insbesondere im formalen Unterricht der Fall, wo der Kontakt mit der Zielsprache beispielsweise nur wenige Stunden pro Woche stattfindet. Darüber hinaus kommen emotionale, kognitive und linguistische Faktoren neu hinzu (Hufeisen / Marx 2007: 312; Hufeisen 2010: 202f):

- Die *emotionalen Faktoren* sind individuell geprägt. Dazu gehören beispielsweise die Sprachlernmotivation und die Einstellung gegenüber Sprachenlernen, der Zielsprache und der zielsprachigen Kultur. Von Bedeutung ist sowohl die Einschätzung des Sprachlernprozesses, da dieser als schwierig oder einfach empfunden werden kann, als auch die eigene Lebenserfahrung. Ängste bezüglich der Sprachproduktion und Fehler können den Lernfortschritt negativ beeinflussen (ebd).
- Die *kognitiven Faktoren* steuern den Verlauf des Lernprozesses. Diese umfassen „Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Lerntyp, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategien und individuelle Lernerfahrungen“ (Hufeisen 2010: 203).

- Die *linguistischen Faktoren* beinhalten die Erstsprache(n), die den Betrachtungswinkel auf die erste Fremdsprache bestimmt bzw. bestimmen (Hufeisen 2010: 203).

Der Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und der zweiten Fremdsprache ist nach dem Faktorenmodell entscheidend, denn bei dem Letzteren entsteht das Faktorenbündel *fremdsprachenspezifische Faktoren*. Diese erscheinen neben den quantitativen auch als qualitative Unterschiede beim Lernprozess (Hufeisen / Marx: 2007: 313; Hufeisen 2010: 202f; Marx / Hufeisen 2010: 828). Der Lernende verfügt bereits über Erfahrungen von dem Lernen einer Fremdsprache und kann somit anhand des Wissens über den eigenen Lerntyp bewusst und/oder unbewusst Lernstrategien einsetzen. Sprachübergreifendes Denken, d. h. Sprachvergleich und das Nutzen von Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen, kann zum effizienteren Lernen führen (Hufeisen 2010: 203f; Marx / Hufeisen 2010: 828). Hufeisen (2010: 204) weist jedoch darauf hin, dass erfolglose Sprachlernerfahrungen negative Auswirkungen auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen haben können. Das Erlernen bei weiteren Sprachen (L4, L5 usw.) ist dem der L3 ähnlich, da die fremdsprachenspezifischen Faktoren anwesend sind, aber sich weiterentwickeln (ebd.). Die Abbildung 2 veranschaulicht die Faktorenbündel der verschiedenen Sprachen.

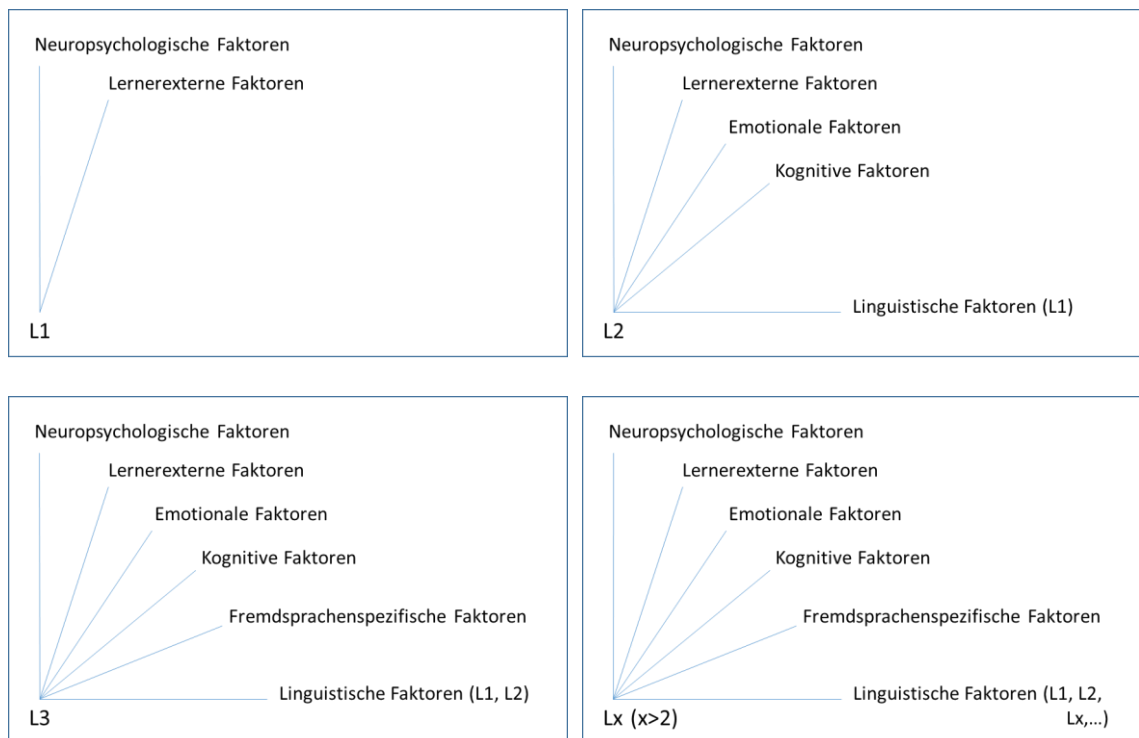


Abb. 2: Hufeisens Faktorenmodell (in Anlehnung an Hufeisen 2010: 202-205).<sup>13</sup>

Es ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Faktoren im Modell von unterschiedlicher, individueller Bedeutung bei Lernenden sind. Gewisse Faktoren können bei einer Person dominierend sein, während andere kaum eine Rolle spielen. Die Faktoren sind ebenso dynamisch und können im Laufe der Zeit entweder an Wert gewinnen oder verlieren (Jessner 2008a: 24; Hufeisen / Jessner 2009: 125). Das Faktorenmodell dient nicht ausschließlich zur Beschreibung des Sprachlernprozesses, sondern kann auch für das Analysieren von Lernsituationen verwendet werden (Hufeisen / Marx 2007: 314; Hufeisen / Jessner 2009: 125).

#### 4.4 Der Bezug der Mehrsprachigkeitsforschung zu der vorliegenden Untersuchung

Das DMM und das Faktorenmodell sind von besonderer Relevanz, da sie den theoretischen Grund des Fremdsprachenlernens im Schüleraustausch für die vorliegende Untersuchung darlegen. Diese Modelle bilden einen wichtigen Teil der Tertiärsprachenforschung, die als Ziel hat, mehrsprachige Erwerbsprozesse innerhalb der

<sup>13</sup> vgl. Hufeisen 2010: 202-205 für eine vollständige Liste mit Beispielen der jeweiligen Faktorenbündel. Hufeisen definiert x als  $x > 2$ , obwohl laut der Beschreibung des Modells, dies der L3 entspricht und somit  $L_x$  als  $x > 3$  verstanden werden sollte.

Mehrsprachigkeitsforschung zu untersuchen (Hammarberg 2010: 645f). Um ein Verständnis des Mehrsprachigkeitsphänomens als Ganzes zu schaffen, ist die Thematisierung der weiteren im Kapitel behandelten Mehrsprachigkeitsaspekte erforderlich. Dies wird u. a. dadurch verdeutlicht, dass die Definition der Mehrsprachigkeit als Begriff von der Auffassung einer Sprache abhängig ist. Wenn mehrere Sprachen miteinander in Beziehung stehen, ist deren Unterscheidung aufgrund der vielen Möglichkeiten zur Reihenfolge der Sprachaneignung und der in der Literatur stattfindenden unterschiedlichen Verwendung der Termini problematisch. Die Mehrsprachigkeit lässt sich aus verschiedenen Dimensionen betrachten und die vorliegende Arbeit ist auf eine individuelle Perspektive eingegrenzt. Bei mehrsprachigen Individuen sind die Möglichkeiten der Spracherwerbsabläufe zahlreich, die Sprachkompetenzen können zudem variieren und die Sprachen unterschiedliche Funktionen besitzen. Diese Aspekte sind zu berücksichtigen, um sowohl die Komplexität der Mehrsprachigkeit als auch die Komplexität des Lernprozesses beim Individuum wahrzunehmen und veranschaulichen zu können.

## **5 Empirische Untersuchung**

Während in den ersten Kapiteln die theoretischen Grundlagen zu den Themen Austauschforschung und Fremdsprachenerwerb sowohl aus der Sicht des Lernkontextes, als auch der Mehrsprachigkeitsforschung behandelt wurden, erfolgt in diesem Kapitel die Erläuterung der Untersuchung. Zunächst werden die Untersuchungsfragen vorgestellt und die getroffenen Entscheidungen im Zusammenhang mit der Datenerhebung begründet. Danach folgt die Darstellung der Datengrundlage und der ausgewählten Forschungsmethode. Das Kapitel wird mit der Analyse abgeschlossen.

Steinke (2004: 185) vertritt die Auffassung, dass Evaluationskriterien ein wichtiger Teil der qualitativen Forschung sind. Um eine Bewertung der Ergebnisse zu ermöglichen, setzt die qualitative Forschung voraus, eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Untersuchungsprozesses zu erzeugen (Steinke 2004: 186f). Dieses Gütekriterium wird durch die Dokumentation der methodologischen Entscheidungen und des Untersuchungsprozesses erfüllt<sup>14</sup>. Somit hat der/die LeserIn die Möglichkeit, die Untersuchung schrittweise nachzuvollziehen und die Analyse mit deren Ergebnissen zu bewerten (Steinke 2004: 187).

### **5.1 Untersuchungsfragen und methodologische Entscheidungen**

Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem Erlernen der deutschen Sprache aus der Sicht einer Austauschschülerin. Von besonderem Interesse ist, wie sie den Sprachlernprozess mit den dazugehörigen Erlebnissen erfährt. Da sich der natürliche Lernkontext innerhalb eines Austausches mit seinen beeinflussenden Faktoren im Vergleich zum Schulunterricht deutlich unterscheidet, wird dessen Rolle für den Lernprozess erforscht. Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragen, die zu beantworten sind:

1. Wie erfährt die Austauschschülerin das Deutschlernen?
2. Welche Rolle spielt der Lernkontext bei den Erfahrungen mit dem Sprachlernprozess?

Die vorliegende Arbeit ist eine Untersuchung aus retrospektiver Sicht, d. h. aus der rückblickenden Betrachtung der Austauschschülerin auf das vergangene Austauschjahr. Um Einblicke in ihre Erfahrungen zu erhalten, wurde ein Forschungsinterview als

---

<sup>14</sup> Für weitere Methoden und Gütekriterien s. Steinke 2004: 187-190.

Methode zur Datenerhebung ausgewählt. Somit konnten gezielte Fragen zu dem Sprachlernprozess gestellt werden. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Beschreibung der Erfahrungen der Interviewten aus einer späteren Perspektive ist, da die Befragung etwa drei Monate nach dem beendeten Austausch stattfand.

Aus den erhobenen Daten wurde ersichtlich, dass die deutsche Sprache nicht die erste Fremdsprache für die Austauschschülerin war und dass auch andere Sprachen in der Befragung erwähnt wurden. Infolgedessen entstand induktiv aus dem Material eine weitere Untersuchungsfrage:

3. Welche Bedeutung haben die vorhandenen Sprachkenntnisse der Austauschschülerin bei dem Lernprozess?

Die Ergebnisse der Datenerhebung führen zu einem geänderten Forschungsansatz. Da die Modelle des Kapitels 3.2 keine vorherigen Sprachkenntnisse berücksichtigen, können diese nicht als Basis für die weiterführende Untersuchung dienen. Aufgrund der modifizierten Fragestellung wurde die Entscheidung getroffen, das Sprachenlernen aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung zu behandeln.

## **5.2 Die Datengrundlage**

Für die Erhebung der Datengrundlage wurde eine mündliche Befragung mit einer Austauschschülerin durchgeführt. Zu dem Interview gehörte ein Fragebogen, der im Voraus auszufüllen war.

Zum Zeitpunkt des Interviews war die Probandin Schülerin an einer schwedischsprachigen Schule der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Die Schülerin nahm im Jahre 2016/2017 an einem etwa zehnmonatigen Schüleraustausch in Deutschland teil, der von der Austauschorganisation AFS veranstaltet wurde. Während des Austausches wohnte die Austauschschülerin bei einer deutschen Gastfamilie und besuchte ein deutsches Gymnasium.

### **5.2.1 Der Hintergrundfragebogen**

Als Vorbereitung für das Interview wurde ein Hintergrundfragebogen erstellt. Die Themen der Fragen umfassten:

- Gründe für den Schüleraustausch und für die Länderwahl



- vorherige Sprachkenntnisse
- den früheren Kontakt zur deutschen Sprache
- die Zufriedenheit mit der Austauschorganisation
- die Familienmitglieder in der eigenen Familie sowie in der deutschen Gastfamilie.

Die Hauptgründe für die Teilnahme an dem Austauschprogramm waren das Erlernen einer anderen Sprache als Englisch und das Kennenlernen einer anderen Kultur. Aufgrund von Vorkenntnissen in der deutschen Sprache aus dem Unterricht in Finnland wurde Deutschland als Austauschziel ausgewählt. Die vorherigen Sprachkenntnisse der Austauschschülerin waren Schwedisch, Finnisch und Englisch. Mit der Austauschorganisation war die Schülerin zufrieden und wie die eigene finnische Familie bestand die Gastfamilie aus den Eltern, einer Schwester und einem Bruder.<sup>15</sup>

Der Fragebogen wurde von der Interviewten im Voraus ausgefüllt (s. Anhang 3). Mithilfe des Fragebogens konnte der Leitfaden noch vor dem Interview modifiziert und somit Zeit während der Interviewsituation eingespart werden, da keine faktischen Fragen zu stellen waren.

## 5.2.2 Das qualitative Interview

Eine mündliche Befragung bzw. ein Interview beabsichtigt ein tiefes Verständnis über subjektive Sichtweisen von Menschen, ihren Erlebnissen und deren Sinn zu erwerben (Daase et. al. 2014: 110). Um möglichst gezielte Informationen bezüglich des Deutschlernens der Schülerin im Austausch zu erhalten, wurde ein semistrukturiertes Interview als Verfahren ausgewählt. Diese Art von Interviews ist dadurch gekennzeichnet, dass sie über einen Leitfaden verfügt, aber gleichzeitig keine offenen Erzählungen ausschließt (Daase et. al. 2014: 111). Kvale und Brinkmann (2014: 118) nennen vier Phasen eines Interviews, die vor der Analyse der erhobenen Daten durchzuführen sind.

In der 1. Phase, der *Thematisierung*, wird festgelegt, was untersucht wird und warum, um das Interview als Methode selektieren zu können. Anschließend erfolgt die *Planung* des Interviews ausgehend von den zu gewinnenden Erkenntnissen. Darauffolgend wird das *Interview* anhand eines Leitfadens und Reflexionen der Forscher über das eigene Handeln

---

<sup>15</sup> für detailliertere Informationen s. Anhang 3

durchgeführt. Die letzte Phase, die *Abschrift*, stellt die Transkription des Interviews als Basis für die Analyse dar.

Die Thematisierung wurde im Kapitel 5.1 durchgeführt, woraus die Auswahl des Interviews als angemessene Methode für die Datenerhebung resultierte. Das Interview wurde im nächsten Schritt anhand der zwei ersten Untersuchungsfragen geplant. Basierend auf der im Kapitel 3 diskutierten Theorie zum Sprachenlernen in einem natürlichen Kontext wurden anschließend die Interviewfragen formuliert. Der Interviewleitfaden mit dem theoretischen Bezug wird im Anhang 1 dargestellt. Da die Interviewfragen ursprünglich für eine Pilotierung der vorliegenden Arbeit erstellt wurden, erschienen ebenso Fragen, die über keine direkte Verbindung mit dem sprachlichen Aspekt verfügen, wie beispielsweise die erste Frage<sup>16</sup> (s. Anhang 1). Diese Entscheidung wurde getroffen, um zu eruieren, ob die Antworten darauf relevante Informationen bezüglich der weitergehenden Untersuchung beinhalten könnten. Die Bestimmung der Reihenfolge der Fragen erfolgte anhand thematischer Kriterien, mit dem Zweck ethische Aspekte zu berücksichtigen. Problematische Situationen während eines Austausches können beispielsweise ein empfindliches Gesprächsthema sein. Aus diesem Grund wurde erst am Ende des Interviews dieses Thema angesprochen, als die Interviewsituation für die Austauschschülerin bereits bekannt war. Den Abschluss des Interviews stellte ein leichteres Thema dar, um eine möglichst positive Stimmung für die Austauschschülerin zu hinterlassen. Die Befragung erfolgte mithilfe des Leitfadens und wurde anschließend transkribiert. Die Wahl, eine wörtliche Transkription (s. Anhang 2) vorzunehmen, wurde getroffen, um alle wesentlichen Informationen für die Inhaltsanalyse beizubehalten. Längere Pausen sind mit drei Punkten markiert. An den Stellen, an denen gelacht wurde, steht eine Klammer mit dem Wort lachen auf Schwedisch<sup>17</sup>. Da diese Untersuchung auf den Inhalt fokussiert und keine Diskursanalyse als Methode ausgewählt wurde, sind weder Betonungen noch Stimmsenkungen und -hebungen markiert (vgl. Kvale und Brinkmann 2014: 197-199).

---

<sup>16</sup> Kan du berätta för mig om då du fick veta om att du hade blivit accepterad till att åka som utbyteselev till Tyskland?/Kannst du mir von der Situation erzählen, als du erfahren hast, dass du als Austauschschülerin nach Deutschland akzeptiert wurdest?

<sup>17</sup> skratta

### 5.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist, im Gegensatz zu einer quantitativen Vorgehensweise, eine systematische und flexible Methode, deren Schwerpunkt die Interpretation ist (Schreier 2012: 5, 20). Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die Bedeutung des Datenmaterials zu beschreiben. Statt einen Überblick zu geben, wird auf ausgewählte Aspekte fokussiert. Die Fragestellung spezifiziert den Betrachtungswinkel auf die zu untersuchenden Daten und ist daher ein wesentlicher Teil der Analyse (Schreier 2012: 3, 7). Diese Charakteristika unterscheiden die qualitative Inhaltsanalyse von anderen qualitativen Untersuchungsmethoden (Schreier 2012: 4). Da die Datengrundlage aus einem transkribierten Interview mit einer Austauschschülerin besteht, wurde diese Vorgehensweise als angemessene Methode bestimmt. In Anlehnung an Schreier (2012: 6) wird wie folgt vorgegangen:

1. Die Reduzierung des Datenmaterials anhand der Fragestellung
2. Die Erstellung eines Kategoriensystems
3. Die Aufteilung der Daten in Kodiereinheiten
4. Das Testen des Kategoriensystems
5. Die Bewertung und Modifizierung vom Kategoriensystem
6. Der Einsatz des Kategoriensystems bzw. die Kodierung
7. Die Interpretation und Vorstellung der Ergebnisse

Das Datenmaterial wurde mithilfe der Untersuchungsfragen reduziert. Um die systematische Beschreibung der Daten zu ermöglichen und auf die zentralen Aspekte fokussieren zu können (Schreier 2012: 58f), wurde ein Kategoriensystem erstellt. Das Kategoriensystem (s. Anhang 5) besteht aus zwei Hauptthemen, die der Fragestellung entsprechen (s. Kapitel 5.1). Da in der vorliegenden Untersuchung die Erfahrungen des Erlernens der deutschen Sprache im natürlichen Kontext im Fokus stehen, wurde dies in der Kategorienbildung berücksichtigt. Die Hauptkategorien A bis E beziehen sich auf die Erfahrungen zum Deutschlernen, während F bis H den sozialen Kontext der Lernumgebung betreffen. Diese Hauptkategorien wurden deduktiv erschaffen, d. h. sie wurden auf Basis der im Interviewleitfaden vorkommenden Themen gebildet (s. Anhang 1). Die Erstellung der Subkategorien erfolgte induktiv bzw. vom Datenmaterial ableitend. Diese Vorgehensweise, Subsumption genannt (Schreier mit Bezug auf Mayring 2012: 115-120), setzt voraus, dass der/die ForscherIn eine Vorstellung davon hat, aus welcher

Perspektive Wissen erlangt werden soll (Schreier 2012: 116). Für die vorliegende Untersuchung waren diese Vorgaben erfüllt und die Methode zur Anwendung geeignet.

Nach dem Erstellen des Kategoriensystems konnte die Segmentierung der Daten in Kodiereinheiten erfolgen (vgl. Schreier 2012: 126-145). Hierbei besteht die Möglichkeit, anhand eines thematischen oder formalen Kriteriums zu verfahren (Schreier: 134-139). Da es einem Interview aufgrund der mündlichen Äußerungen an formaler Struktur mangelt, wurde das Material thematisch aufgeteilt (s. Anhang 4). Um die Kodiereinheiten auseinanderhalten zu können, sind sie nummeriert und stehen in eckigen Klammern (vgl. ebd.). Die grau markierten Textteile sind sogenannte *context units*, die zur Verständlichkeit der Kodiereinheiten beitragen (vgl. Schreier 2012: 133). Die Auslassungspunkte (...) stellen Äußerungen dar, die aufgrund von Irrelevanz für die Kodiereinheit weggelassen wurden. Diese Auslassungen sind entweder Textteile einer anderen Kodiereinheit oder bestehen aus Reaktionen<sup>18</sup> der Interviewerin.

Bevor das Kategoriensystem eingesetzt werden kann, sind vier Kriterien zu erfüllen. Diese sind nach Schreier (2012: 71-77):

- Eindimensionalität (*unidimensionality*): Jede Hauptkategorie sollte nur auf einen Aspekt des Materials fokussieren.
- Ausschließlichkeit (*mutual exclusiveness*): Die Subkategorien sollten einander ausschließen. Dies bedeutet, dass eine Kodiereinheit nur einer Subkategorie innerhalb einer Hauptkategorie zugeordnet werden darf.
- Vollständigkeit (*exhaustiveness*): Das Kategoriensystem ist vollständig, wenn jede Kodiereinheit mindestens einer Subkategorie zugeordnet werden kann.
- Sättigung (*saturation*): Jede Subkategorie sollte mindestens eine Kodiereinheit beinhalten.

Die Namen der Kategorien sind nicht ausreichend, um die Kodierung der Daten durchzuführen. Vielmehr sind diese als Hinweise für den Einsatz des Kategoriensystems zu verstehen (Schreier 2012: 94f). Damit sich die Kategorien einander ausschließen, sind Definitionen für jede Kategorie notwendig. Bei möglichen Überlappungen der Subkategorien sind Entscheidungsregeln zu formulieren (Schreier 2012: 96-104). Da Definitionen oft abstrakt sind, soll jeweils ein Beispielsatz einen typischen Fall der

---

<sup>18</sup> Reaktionen wie z.B. „mm“.

Subkategorie veranschaulichen (Schreier 2012: 100). Diese können entweder direkt aus dem Originaltext stammen oder neu geschaffen werden. Da das Interview bzw. die Analyseeinheit auf Schwedisch ist, wurde die Entscheidung getroffen, hypothetische Beispiele auf Deutsch zu verwenden. Bei der Kodierung ist zu berücksichtigen, dass die Kriterien der Kategorien auf den darüber liegenden Ebenen erfüllt werden müssen. Mithilfe der Kategorienbeschreibungen (s. Anhang 6) kann die Kodierung (s. Anhang 7) durchgeführt werden.

In der Phase der Pilotierung wird das Kategoriensystem erprobt. Bei mehreren Analyseeinheiten erfolgt dies grundsätzlich auf einen Teil des Datenmaterials. Da die vorliegende Untersuchung eine Fallstudie ist und somit aus lediglich einer Analyseeinheit besteht, wurde das ganze Datenmaterial kodiert. In der ersten Kodierung wurde auf die Erfahrungen zum Deutschlernen und den sozialen Lernkontext fokussiert. Die nähere Betrachtung der Analyseeinheit zeigte, dass auch andere Sprachen bei den Erfahrungen zum Deutschlernen vorkamen. Infolgedessen wurden nach einer weiteren Revision der Daten neun Kodiereinheiten und die Hauptkategorie E *Kontakt zu anderen Sprachen* hinzugefügt (s. Anhang 5). Ebenso fand die Umformulierung einiger Kategoriennamen statt:

| <b>Kategorie</b> | <b>Name bei der ersten Kodierung</b> | <b>Name bei der zweiten Kodierung</b> | <b>Begründung</b>  |
|------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| D2               | Probleme bei der Kommunikation       | Probleme bei der Sprachproduktion     | Striktere Abgrenzung zu D1                                 |
| F1.2.1           | Unzufriedenheit                      | Geringeres Wohlfühl                   | Bessere Übereinstimmung mit der Kategorienbeschreibung     |
| F2.2.2           | Gemeinsame Aktivitäten               | Gemeinsame Freizeitgestaltung         | Bessere Übereinstimmung mit der Kategorienbeschreibung     |
| G1.1             | Positive Erfahrungen                 | Status der Gastfamilie                | Konkreterer Name für die Kategorie und Abgrenzung von F1.1 |
| G1.2             | Schwierigkeiten                      | Herausforderungen                     | Abgrenzung von der Kategorie F1.2                          |

Tab. 1: Modifikationen der Kategoriennamen

Neben den Umformulierungen wurde die Subkategorie. A1.1 *Bewertung* entfernt. Dies erfolgte aufgrund einer fehlenden Kategorie A1.2. Darüber hinaus entstand die Kategorie F3, um die Kodefrequenz der Kategorie H zu verringern.

Die zweite Kodierung fand etwa ein Jahr nach der ersten Kodierung statt. Das Ergebnis stimmte grundsätzlich mit dem vorigen überein, ausgenommen von dem Hinzukommen der neuen Hauptkategorie E. Da diese in der ersten Phase nicht existierte, wurden die neuen Einheiten 2, 9, 11, 37, 49, 68-71 erst in der zweiten Phase kodiert und die Einheiten 6, 35, 47, 58 und 81 in zusätzliche Kategorien eingeordnet. Für die Veranschaulichung der Unterschiede sind diese bei der Kodierung gelb markiert (s. Anhang 7). In Bezug auf das Kriterium der Ausschließlichkeit kann eine Einheit in mehreren Kategorien kodiert werden, vorausgesetzt, dies erfolgt ausschließlich in Subkategorien unterschiedlicher Hauptkategorien (Schreier 2014: 175). Für die Veranschaulichung der Inhalte der Kategorien, sind die Kодиereinheiten nach den jeweiligen Subkategorien geordnet (s. Anhang 8). Nach der Kodierung kann die Vorstellung der Ergebnisse und derer Interpretation erfolgen. Dies wird anschließend im nachfolgenden Kapitel thematisiert.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die folgenden Untersuchungsfragen zu klären:

1. Wie erfährt die Austauschschülerin das Deutschlernen?
2. Welche Rolle spielt der Lernkontext bei den Erfahrungen mit dem Sprachlernprozess?
3. Welche Bedeutung haben die vorhandenen Sprachkenntnisse der Austauschschülerin bei dem Lernprozess?

Um die Beantwortung zu ermöglichen, erfolgt zunächst die Vorstellung der Ergebnisse der Kodierung. Im Anschluss werden im Kapitel 6.2 die Ergebnisse miteinander verknüpft sowie mit den theoretischen Grundlagen zu Auslandsaufenthalten und zum Fremdsprachenlernen in Beziehung gesetzt.

### 6.1 Ergebnisse

Aufgrund des Umfangs des Kategoriensystems erfolgt die Vorstellung der Ergebnisse zusammengefasst nach den Hauptkategorien A bis H. Da die Themen A und C besonders umfassend sind, werden diese nach den ersten Subkategorien, die gleichzeitig als Hauptkategorien für die weiteren Kategorien dienen, präsentiert.

#### A. Meinungen zu den eigenen Deutschkenntnissen

Die Hauptkategorie A thematisiert die Sicht der Austauschschülerin auf ihre Deutschkenntnisse. Diese besteht aus den Kategorien A1 *Geringe Deutschkenntnisse* und A2 *Entwickelte Deutschkenntnisse*. Ersteres umfasst die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse bezüglich des Anfangs des Austausches, während Letzteres Reflexionen zu dem Lernfortschritt und den erworbenen Deutschkenntnissen enthält.

##### A1. Geringe Deutschkenntnisse

Durch die Aussagen dieser Kategorie lässt sich zeigen, dass die Austauschschülerin die eigenen Deutschkenntnisse am Anfang des Austausches als sehr begrenzt einschätzt. Sie verfügte über rezeptive Sprachfähigkeiten, aber die Sprachproduktion war mangelhaft. Der Wortschatz war einfach und bestand aus den im Schulunterricht gelernten isolierten Wörtern, mithilfe derer einfache Sätze gebildet werden konnten:

*Jag kunde sådana där helt normala ord, sådana där som man lär sig i skolan, nån äppel och (...) "hej jag heter E och jag kommer från Finland". Det var typ det som jag kunde tala med nån. (...) Sedan vidare från det, var det helt jättesvårt till mig (...) Jag kunde ein bisschen.<sup>19</sup>*

Trotz geringer Sprachkenntnisse setzt die Austauschschülerin sie ein, versucht mit anderen Personen zu kommunizieren und wird dabei von ihnen ermutigt.

## **A2. Entwickelte Deutschkenntnisse**

Diese Kategorie ist in zwei Unterkategorien geteilt: A2.1 *Bewertung* und A2.2 *Folgen*. A2.1 *Bewertung* besteht aus vier weiteren Kategorien (A2.1.1 *Bewusstsein der eigenen Fortschritte*, A2.1.2 *Bewusstsein der eigenen Schwächen*, A2.1.3 *Zufriedenheit* und A2.1.4 *Träumen und Denken auf Deutsch*). Die Kategorien beinhalten Betrachtungen der eigenen Spracheinschätzung zu dem Zeitpunkt, während des Austausches, als sich die Sprachkenntnisse bereits entwickelt hatten und ebenso Gedanken diesbezüglich nach dem beendeten Austauschjahr. Die Schülerin ist sich sowohl ihrer Fortschritte als auch ihrer Schwächen bewusst. Die Entwicklung der Deutschkenntnisse erfolgte teilweise unbewusst und wird durch den Vergleich zu der Ausgangslage veranschaulicht. Dies zeichnet sich durch ein erhöhtes Text- und Hörverständnis der Austauschschülerin aus. Nach etwa drei Monaten war das Sprechen unbefangener, da die Äußerungen in deutscher Sprache nicht ständig geplant werden mussten und sich die Sprachproduktion dahingehend automatisiert hatte. Die Austauschschülerin ist selbst davon überrascht, dass sie sich auf Deutsch ausdrücken und dabei ihre eigenen Kommunikationsanforderungen erfüllen kann. Dies nimmt sie durch einen erweiterten Wortschatz wahr, der ihr die Kommunikation erleichtert:

*Det är så konstigt hur mycket man kan lära sig på 10 månader (...) och jag märkte också att det finns mindre ord än, alltså mindre ord, det finns hela tiden mindre och mindre ord som jag måste förklara till någon, att jag kunde redan så mycket.<sup>20</sup>*

Der eigene Lernfortschritt wird am Ende des Austausches von ihr als sehr groß bewertet. Sporadisch träumt und denkt die Schülerin auf Deutsch. Ihre Deutschkenntnisse schätzt sie selbst höher als ihre Englischkenntnisse ein. Neben der deutlichen Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten existiert nach dem beendeten Austausch das Bewusstsein über

---

<sup>19</sup> Ich konnte normale Wörter, solche, die man in der Schule lernt: Apfel und „Hallo, mein Name ist E und ich komme aus Finnland“. Das war ungefähr das, worüber ich mich mit anderen unterhalten konnte. Mehr als das zu sagen, war sehr schwer für mich. Ich konnte ein bisschen.

<sup>20</sup> Es ist so merkwürdig, wie viel man innerhalb von 10 Monaten lernen kann (...) und ich merkte auch, dass es immer weniger und weniger Wörter gab, die ich jemandem erklären musste, da ich schon so viel konnte.



die Unvollständigkeit der Sprachkenntnisse und darüber, dass das Sprachenlernen ein fortdauernder Prozess ist. Die Schülerin weiß, dass das Verständnis in bestimmten Situationen, in denen der Input beispielsweise dialektal geprägt ist oder aus spezifischem Wortschatz besteht, mangelhaft ist. Darüber hinaus ist sie sich dessen bewusst, dass ihre Deutschkenntnisse nicht das gleiche Niveau wie ihre Finnisch- und Schwedischkenntnisse erreichen werden. Ungeachtet dessen ist die Austauschschülerin mit der eigenen sprachlichen Entwicklung sehr zufrieden:

*Nå sedan de där sista veckorna och sista månaderna sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där. Ja. Att, vad heter det, jag liksom bara tänkte att det är så och sedan var jag så där att jag kan ju helt... Jättebra. Om man tänker på det hur dåligt, eller dåligt, hur lite jag kunde i början (...) och så här. Att nog var jag nöjd och nog är jag nöjd ännu (skrattar).<sup>21</sup>*

Aus der Kategorie A2.2 *Folgen* wird deutlich, dass eine Verbesserung der Deutschkenntnisse positive Auswirkungen auf das gesamte Austauscherlebnis hatte. Durch die Entwicklung der Sprachkenntnisse wurde die Kontaktaufnahme mit den neuen Mitschülern einfacher, da die Sprache kein Hindernis für die Kommunikation darstellte:

*Jag men så där att jag kunde redan säga något utan att jag tänkte på det längre. Och, och just säkert kan det vara att därför fick jag lättare vänner sedan när jag böt klass. (...) För sedan, sedan kunde jag redan lite tyska och sedan kunde jag redan säga något.<sup>22</sup>*

Ebenso hatten die erworbenen Deutschkenntnisse einen ermutigenden Einfluss auf die Persönlichkeit der Austauschschülerin. Nach eigener Einschätzung wurde sie sozialer und fühlte sich am Ende ihres Austausches stets fröhlich. Dies hätten ihr auch ihre Mitschüler bestätigt.

## **B. Einstellungen zum Deutschlernen**

Die Kategorie B. *Einstellungen zum Deutschlernen* enthält drei Unterkategorien: B1. *Erwartungen*, B2. *Zielstrebigkeit* und B3. *Einstellungen gegenüber der deutschen*

---

<sup>21</sup> In den letzten Wochen und im letzten Monat dachte ich so... dass ich ganz viel gelernt habe, dass es zu viel ist, von sich selbst zu verlangen, dass man alles können sollte. Und so wird es immer sein. Es [Deutsch] wird nie so gut wie mein Finnisch oder ähnliches sein. Ja. Ich dachte nur, so ist das und dann dachte ich, ich kann ja... sehr gut. Wenn man daran denkt, wie schlecht oder wie wenig ich am Anfang konnte (...) und so. Also ich war schon zufrieden und ich bin immer noch zufrieden (lacht).

<sup>22</sup> Ich konnte schon etwas sagen, ohne dass ich lange überlegen musste. Und vielleicht war es gerade deshalb, warum ich einfacher Freunde nach dem Klassenwechsel gefunden habe. (...) Denn ich konnte dann schon ein bisschen Deutsch und ich konnte somit etwas sagen.

*Sprache.* Die Erwartung vor dem Auslandsaufenthalt war für sie fließende Deutschkenntnisse zu erwerben, um die Kommunikation mit anderen Personen zu ermöglichen:

*Joo, alltså, före jag for till Tyskland hoppades jag så där att... Att jag skulle lära mig flytande tyska. (...) Att inte tänkte jag heller att jag skulle lära mig perfekt tyska, eller något sådant.<sup>23</sup>*

*Och så där att jag skulle kunna tala så där normalt med människor. Men jag hoppades på att jag skulle kunna tala liksom utan problem med människor (...) och så där helt om normala saker.<sup>24</sup>*

Die Austauschschülerin zeigte Zielstrebigkeit, als sie sich trotz mangelhafter Sprachkenntnisse bemüht hat, auf Deutsch zu kommunizieren. Auch in sprachlich herausfordernden Situationen versucht sie konsequent Deutsch zu verwenden. Die Entschlossenheit, ein Buch auf Deutsch zu lesen, weist auf eine innere Motivation zum Deutschlernen hin und auf die Bereitschaft, Zeit zu investieren. Ihre Einstellung gegenüber der deutschen Sprache ist äußerst positiv und die Beziehung dazu scheint nach dem Austausch sehr wichtig für sie zu sein.

### **C. Lerngelegenheiten**

Die Lerngelegenheiten werden aus zwei Perspektiven betrachtet. Zum einen erhält die Austauschschülerin Unterstützung von anderen Personen, zum anderen versucht sie aus eigener Initiative, ihre Sprachkenntnisse zu fördern.

#### **C1. Unterstützung anderer Personen beim Deutschlernen**

Diese Kategorie ist weiter in C1.1 *Personenabhängige Faktoren*, bestehend aus C1.1.1 *Geduld*, C1.1.2 *Kindersprache* und C1.1.3 *Sonstiges*, und C1.2 *Abmachungen* unterteilt. Die Aussagen zeigen, dass die Gastfamilie die Austauschschülerin bei dem Lernprozess ermutigte und besonders die Unterstützung der Gastgroßmutter von ihr wertgeschätzt wurde:

---

<sup>23</sup> Bevor ich nach Deutschland gefahren bin, habe ich gehofft, dass... dass ich lernen werde, Deutsch fließend zu sprechen. (...) Ich dachte aber nicht, dass ich Deutsch perfekt können werde.

<sup>24</sup> Und so, dass ich ganz normal mit Leuten sprechen könnte. Ich habe gehofft, dass ich ohne Probleme mit Menschen sprechen könnte (...) und über ganz normale Sachen.

*Och hon var liksom, hon var helt jätte, liksom, snäll från början. Att hon, hon orkade alltid vänta när jag tänker något att hur ska jag säga den där saken. (...) Och hon vill alltid försöka åtminstone att förstå vad jag försöker säga.*<sup>25</sup>

Die Kommunikation mit Kindern wird aufgrund ihres einfachen Wortschatzes als vorteilhaft gesehen:

*Alltså lättast är det att tala med småbarn.(...) Som min hostsyster. För hon... Barn talar inte ännu så där jättekomplicerat.*<sup>26</sup>

Laut der Austauschschülerin stellten diese Situationen Möglichkeiten zur Entfaltung der Deutschkenntnisse dar. In der Kategorie Sonstiges ist die Unterstützung in Kommunikationssituationen von dem Gesprächspartner abhängig. Die Austauschschülerin sieht ältere Menschen und gleichaltrige Jugendliche als potenzielle Personen, mit denen die Kommunikation einfacher ist, außer wenn der Input schnell oder dialektal geprägt ist.

Neben der alltäglichen Unterstützung wurden bewusst Maßnahmen für die Förderung des Sprachlernprozesses ergriffen. Die Gastfamilie setzte eine Frist, ab wann die Austauschschülerin keine englischen Wörter mehr verwenden durfte. Auf Wunsch der Schülerin begann die Familie auch ihre sprachlichen Fehler zu korrigieren. Die Freunde fanden dies wiederum als hinderlich für die Kommunikation.

## **C2. Eigene Initiative zum Deutschlernen**

Die eigene Initiative zum Deutschlernen betreffenden Subkategorien sind C2.1 *Vokabellisten*, C2.2 *Filme und Serien auf Deutsch*, C2.3 *Bücher auf Deutsch* und C2.4 *Musik auf Deutsch*. Die Austauschschülerin zeigt Interesse für die selbständige Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache in der Freizeit. Dies deutet sowohl auf eine Sprachlernmotivation, als auch auf ein Interesse für die Zielkultur hin. Wenn die Schülerin wenig im Schulunterricht verstand, nutzte sie die Zeit, um Listen mit neuen, unbekannten Wörtern zu erstellen:

---

<sup>25</sup> Sie war sehr lieb von Anfang an. Sie hatte immer die Geduld zu warten, wenn ich überlegt habe, wie ich etwas sagen soll. (...) Und sie wollte zumindest immer verstehen, was ich zu sagen versuchte.

<sup>26</sup> Also am leichtesten ist es mit kleinen Kindern zu sprechen. (...) Wie mit meiner Gastschwester. Weil sie... Kinder sprechen noch nicht so kompliziert.

*Sedan började jag en sådan där, sådan där häfte vart jag skrev alltid ord. Att sedan hade jag något att göra där på timmen, att när jag hörde något ord, skrev jag först på ett papper så där, liksom det där ordet.*<sup>27</sup>

Gelegentlich sah sie sich Filme und Serien im Fernsehen an und lies Bücher auf Deutsch:

*Och, sedan läste jag också en tysk bok (skratt) (...) eller egentligen två, nej, tre. Nå joo (...) anyways jag började, i början läste jag så där helt jätteenkelt som min ena lärare i skolan gav den till mig. Och sedan köpte jag en tysk bok för jag ville så... (...) Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att "Nu läser jag den här!".*<sup>28</sup>

Sie hörte auch deutsche Musik und hatte den Wunsch, die Songtexte zu verstehen.

#### **D. Sprachliche Herausforderungen**

Die Kategorie D *Sprachliche Herausforderungen* besteht aus D1 *Verstehen* (weiter zwischen D1.1 *Unterricht* und D1.2 *Dialekt* differenziert), D2 *Probleme bei der Sprachproduktion* und D3 *Akzent beim Sprechen*. Die sprachlichen Herausforderungen entstanden aus unterschiedlichen Gründen. Verständigungsprobleme kamen im Schulunterricht und beim Umgang mit Personen auf, die Dialekt sprachen. Im Unterricht, als die Schülerin am Anfang kaum etwas verstand, verwendete sie aktives Zuhören als Strategie für die Erkennung bekannter Wörter, um das Verständnis zu erhöhen. Darüber hinaus bat sie auch ihre Mitschüler um Hilfe. Die Sprachproduktion bereitete vor allem am Anfang des Austausches Probleme:

*Nå, mina första veckor... Jag sitter bara dit på timmen så där: Jag förstår und, öhm, zwei. (...) och sedan så här jaa, okej, det där skulle kanske betyda det där och sedan började jag tänka på något ord och sedan liksom, ja, alltså det var så där att jag försökte plocka de där orden som jag fattade sedan från det där... Vad läraren sade och så här.*<sup>29</sup>

Diese Schwierigkeiten sind auf die begrenzten Deutschkenntnisse zurückzuführen. Situationen, in denen keine gemeinsame Kommunikationssprache vorhanden oder der Wortschatz mangelhaft war, wurden als problematisch und teilweise frustrierend erlebt.

---

<sup>27</sup> Dann begann ich in einem Heft Wörter aufzuschreiben. So hatte ich etwas im Unterricht zu tun. Als ich irgendein Wort hörte, schrieb ich es auf dem Papier auf.

<sup>28</sup> Und dann las ich auch ein deutsches Buch (lacht) (...) oder eigentlich zwei, nein, drei. Auf jeden Fall begann ich, ich las ein ganz einfaches Buch, das ich von einem Lehrer / einer Lehrerin in der Schule bekommen habe. Und dann kaufte ich ein deutsches Buch, weil ich wollte... (...) Ja ich wollte einfach ein Buch kaufen und dann dachte ich „Jetzt lese ich es!“.

<sup>29</sup> Meine ersten Wochen... Ich sitze im Unterricht: Ich verstehe *und*, *zwei* (...) und ja, okay, das könnte dieses bedeuten und dann begann ich an ein Wort zu denken und dann, ja, es war so, dass ich versucht habe, mir diejenigen Wörter rauszusuchen, die ich davon verstanden habe... von dem, was der Lehrer gesagt hat und so.

In einzelnen Fällen erfuhr die Schülerin, dass ihr Akzent einen negativen Einfluss auf die Kommunikationssituation hatte.

### **E. Kontakt zu anderen Sprachen**

Die Aussagen dieser Kategorie zeigen, dass neben Deutsch auch andere Sprachen (E1 *Schwedisch*, E2 *Finnisch*, E3 *Englisch*, E4 *Französisch*) bei dem Lernprozess involviert sind. Aufgrund der Verwandtschaft zwischen der schwedischen und deutschen Sprache trugen am Anfang die Schwedischkenntnisse zu der Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten bei. Die Schülerin erriet mithilfe des Schwedischen unbekannte Wörter auf Deutsch. Sie setzte auch die Schwedischkenntnisse ein, wenn ihr Wortschatz auf Deutsch nicht ausreichend war:

*Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det!<sup>30</sup>*

Während die schwedische Sprache vor allem als nützlich für das Verstehen und für das Sprechen gesehen wird, diente sie weniger als Hilfe für die Grammatik. Die Finnischkenntnisse waren der Austauschschülerin bei dem Erlernen der deutschen Sprache nicht behilflich.

Obwohl die deutsche Sprache hauptsächlich für die Kommunikation verwendet wurde, war am Anfang des Austauschjahres Englisch die *Lingua franca* in Situationen, in denen die Deutschkenntnisse nicht ausreichten. Als die Austauschschülerin während des Austausches das erste Mal Deutsch sprach, war dies eine Mischung aus Deutsch und Englisch:

*(...) han började fråga från mig på tyska och sedan försökte jag svara på engelska och sådär. Men sedan liksom, ville jag försöka svara på tyska och det var helt (lite skrattande), inte hemskt men det var... eller liksom det var så där att vartannat ord var ett engelskt ord, vartannat var något tyskt ord.<sup>31</sup>*

Englische Wörter wurden auch, wie die schwedischen Wörter, bei unzureichendem deutschen Wortschatz eingesetzt:

---

<sup>30</sup> Also falls ich nicht weiß oder ein Wort nicht wusste, (lacht), zumindest am Anfang und manchmal tue ich es immer noch, dass ich es auf Schwedisch sage (...) vielleicht heißt es so, und manchmal heißt es wirklich so!

<sup>31</sup> Er [der Gastvater] fragte etwas auf Deutsch und ich antwortete auf Englisch. Aber dann wollte ich auch versuchen auf Deutsch zu antworten und das war ganz (lacht ein bisschen), nicht schrecklich, aber es war so, dass jedes zweite Wort auf Englisch war und jedes zweite auf Deutsch.

*Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det.<sup>32</sup>*

Dies funktionierte nicht immer, da Englisch nicht von allen beherrscht wurde. Die mangelnden Englischkenntnisse der Freunde führten zur intensiveren Auseinandersetzung der Austauschschülerin mit der deutschen Sprache. Aufgrund der großen Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse verlor die englische Sprache am Ende des Austausches ihre Dominanz gegenüber der deutschen Sprache.

Durch eine Austauschschülerin aus Frankreich entstand der Kontakt zu der französischen Sprache. Mithilfe einer aus den vorherigen Sprachkenntnissen entstandenen Interkomprehension konnte die Schülerin französische Wörter verstehen. Dies erfuhr sie als überraschend und beeindruckend.

## **DER SOZIALE KONTEXT**

### **F. Kontakt zu Jugendlichen**

Die Aussagen dieser Hauptkategorie sind in den Kategorien F1 *Mitschüler*, F2 *Austauschschüler* und F3 *Sonstige Kontakte* eingeteilt. Der Kontakt zu den Mitschülern umfasst weiter F1.1 *Positive Erfahrungen*, die in den Kategorien F1.1.1 *Neue Klasse* und F1.1.2 *Freunde* differenziert sind. Der Klassenwechsel<sup>33</sup> war ein positives Ereignis für die Austauschschülerin, da sich die Kontaktaufnahme mit den neuen Mitschülern einfacher gestaltete und gegenseitiges Interesse existierte:

*Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här.<sup>34</sup>*

Im Gegensatz zu den Klassenkameraden ihrer vorherigen Klasse konnte sich die Schülerin aufgrund des gleichen Alters besser mit denen in der neuen Klasse identifizieren. Nach den Angaben der Schülerin ist anzunehmen, dass das

---

<sup>32</sup> Und das erste Mal, als wir uns trafen, konnten wir fast gar nicht miteinander sprechen. Sie fragte mich etwas auf Deutsch und ich wollte so gern antworten... Aber ich wusste nicht wie und dann sagte ich irgendein Wort auf Englisch, aber sie hat es nicht verstanden.

<sup>33</sup> Während des Austausches wechselte die Austauschschülerin von der 10. in die 11. Klasse

<sup>34</sup> Und dann wechselte ich in die 11. Klasse und da interessierten die Leute sich... ja... für mich (lacht). Okay, es klingt blöd, aber (...) es war so, dass wenn ich mich mit jemandem unterhalten habe, dann kamen die anderen das nächste Mal auch zu mir, um mit mir zu sprechen... Und sie waren auch mehr in meinem Alter und so.

Gemeinschaftsgefühl in der neuen Klasse stärker war und die Austauschschülerin keine Probleme im Umgang miteinander hatte. Darüber hinaus erhöhte der Klassenwechsel ihre Motivation, am Schulalltag teilzunehmen und weitere Unterrichtsfächer freiwillig auszuwählen, um mehr Zeit mit ihren Mitschülern verbringen zu können. Die Bekanntschaften aus der Klasse entwickelten sich zu Freundschaften.

In der Kategorie F1.2 *Schwierigkeiten* gehören Aussagen entweder zu F1.2.1 *Geringes Wohlgefühl* oder F1.2.2 *Altersunterschied*. Die Austauschschülerin hatte das Gefühl, dass die Schüler der 10. Klasse wenig Interesse ihr gegenüber zeigten. Es war schwer, eine Beziehung zu den Mitschülern aufzubauen und sie fühlte sich einsam. Obwohl sie nicht alleine war, entwickelte sich keine echte Freundschaft zu den Personen in dieser Klasse:

*För jag var i den där tionde klassen så, det var så där, alltså det var inte hemskt, jag var med de där... Jag hade nog någon att vara med men jag kände mig kanske lite ensam och så här. Alltså jag var inte, jag var inte ledsen eller så här för jag visste ju att det inte skulle bli lätt och så här.<sup>35</sup>*

*Och, liksom, så länge jag var på den där tionde klassen hittade jag egentligen inte några vänner.<sup>36</sup>*

Da die Schüler etwa zwei Jahre jünger als die Austauschschülerin waren, führte dieser Altersunterschied zu einer Distanz zwischen ihnen.

Die Kategorie F2 *Austauschschüler* (bestehend aus F2.1 *Gegenseitige Unterstützung* und F2.2 *Gemeinsame Freizeitgestaltung*) betrifft die Beziehung zu anderen Austauschschülern. Die Schülerin hatte Kontakt mit einem französischen und einem brasilianischen Mädchen. Gelegentlich verbrachten sie ihre Freizeit zusammen. Dennoch entwickelte sich keine engere Beziehung zu den beiden. Am Anfang des Austausches, als sie und die Französin noch keine deutschen Freunde hatten, war vor allem das französische Mädchen eine große Unterstützung. Sie halfen sich gegenseitig beim Deutschlernen und lernten neue Wörter voneinander. Als sonstiger Kontakt wurde ein Mädchen aus dem gleichen Dorf genannt, mit dem sich die Austauschschülerin sporadisch traf. Dieser Kontakt schien jedoch nicht auf einer persönlichen Ebene bedeutend zu sein.

---

<sup>35</sup> Ich war in der 10. Klasse und es war so, also es war nicht schrecklich. Ich hatte Leute, mit denen ich in den Pausen etwas machen konnte, aber ich fühlte mich vielleicht ein bisschen einsam oder so. Also ich war nicht traurig oder so, weil ich ja wusste, dass es nicht einfach wird.

<sup>36</sup> Und ja, solange ich in dieser 10. Klasse war, habe ich eigentlich keine Freunde gefunden.

## G. Kontakt zur Gastfamilie

Der Kontakt zu der Gastfamilie wird durch die Kategorien G1 *Beziehung* und G2 *Gemeinsame Aktivitäten* beschrieben. Die Beziehung umfasst die Kategorien G1.1 *Status der Gastfamilie* und G1.2 *Herausforderungen*, während die gemeinsamen Aktivitäten durch die Kategorien G2.1 *Routinen im Alltag* und G2.2 *Ausflüge* dargestellt werden. Die Beziehung zu der Familie wird als unklar gesehen:

*På sätt och vis blev de sedan som en annan familj till mig, men på sätt och vis inte, för de, liksom mina hostföräldrar, de är mer som vänner till mig än, liksom, föräldrar. Och de var från första början. De var egentligen aldrig så där jättestränga med mig eller så här. Att, men säkert också för att jag är inte deras riktiga barn eller så här.<sup>37</sup>*

*Min hostsyster var från början, hon var... Så ivrig att lära mig tyska och så här. Och hon liksom blev genast liksom min andra syster.<sup>38</sup>*

Für die Austauschschülerin war die Beziehung sowohl mit der einer eigenen Familie, als auch mit der von Freunden vergleichbar. Für die Schülerin war der Unterschied zu der eigenen finnischen Familie und die Gewöhnung an die Austauschfamilie eine Herausforderung. Umgekehrt stellte die Aufnahme eines neuen Familienmitgliedes ebenso für die Gastfamilie einen Anpassungsprozess dar.

Das gemeinsame Verbringen von Zeit mit den Gasteltern, Gastgeschwistern und Gastgroßeltern war ein wesentlicher Bestandteil ihres Alltags. Durch viele Aktivitäten, welche die Austauschschülerin zusammen mit der Familie unternahm, entwickelte sich eine gute Beziehung zueinander:

*Många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmamma. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här.<sup>39</sup>*

---

<sup>37</sup> In gewisser Weise wurde sie zu einer zweiten Familie für mich, in gewisser Weise nicht, weil sie, also meine Gasteltern, waren eher wie Freunde für mich, als Eltern. Und so war das von Anfang an. Sie waren eigentlich nie so streng oder so. Vielleicht auch deswegen, weil ich nicht ihr echtes Kind war oder so.

<sup>38</sup> Meine Gastschwester war von Anfang an, sie war... so begeistert davon, mir Deutsch beizubringen. Sie war sofort wie eine zweite Schwester für mich.

<sup>39</sup> Oft war es so, dass ich immer zu meiner Gastoma zum Mittagessen gegangen bin. Und am Anfang war ich ein bisschen genervt davon, aber dann wurde es besser, weil ich wusste, dass ich immer warmes Essen nach der Schule bekomme und so. Und ich begann auch ihre Gesellschaft zu schätzen und so. An vielen Nachmittagen unterhielt ich mich mit ihr und wir machten etwas zusammen. Ich half ihr mit dem Essen und so.



*Och sedan när min hostpappa var hemma, brukade han vara hemma redan när vi kom från skolan. Så därför för vi inte alltid dit till min hostmamma, utan vi kunde bli också hemma. Och med honom talade vi också mycket för han har varit också i... Han också, ja han har också varit i utbyte.<sup>40</sup>*

Da die Austauschschülerin viel Zeit mit der Gastfamilie verbrachte, hatte dies einen positiven Einfluss auf die Beziehung zu ihr. Darüber hinaus ist der Gastvater ebenso einmal Austauschschüler gewesen und insofern hatten sie die Erfahrungen von einem Schüleraustausch gemein. Die Kategorie G2.2 *Ausflüge* verdeutlicht, dass es für die Gastfamilie sehr wichtig war, der Austauschschülerin viel von Deutschland zu zeigen und neue Orte mit ihr zu erkunden.

## **H. Sonstige Kontakte**

Aus dieser Kategorie wird sichtbar, dass die Austauschschülerin auch Kontakt zu Personen hatte, zu denen keine persönliche Beziehung bestand. Diese waren beispielsweise Freunde der Gastfamilie oder unbekannte Personen die ihr im Alltag begegneten.

## **6.2 Diskussion**

Um die Sicht der Austauschschülerin auf den Sprachlernprozess zu verstehen, wurde eine mündliche Befragung zur Erhebung der Datengrundlage durchgeführt und diese mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Um das Gütekriterium Intersubjektivität zu erfüllen, wurde die Dokumentation des Untersuchungsprozesses angefertigt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Erfahrungen bezüglich des Deutschlernens hauptsächlich positiv geprägt sind, obwohl Herausforderungen und schwierige Situationen ebenso vorkommen. Wie aus dem Hintergrundfragebogen (Anhang 3) hervorgeht, existierte schon vor dem Austausch die Motivation für das Erlernen einer anderen Fremdsprache als Englisch und das Kennenlernen einer anderen Kultur. Das eigene Verständnis gegenüber dem Sprachlernprozess verdeutlicht, dass sich die Austauschschülerin sowohl über die große Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse bewusst ist als auch den Lernprozess nach dem Austauschjahr nicht als abgeschlossen ansieht. Die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache kommt durch den starken

---

<sup>40</sup> Und wenn mein Gastvater zu Hause war, war er schon da, als wir von der Schule kamen. Deshalb waren wir nicht immer bei meiner Gastoma, sondern wir blieben auch manchmal zu Hause. Und mit ihm unterhielt ich mich auch viel, weil er auch einmal Austauschschüler gewesen war.

Wunsch, mit anderen Personen kommunizieren zu können und durch die selbständige Auseinandersetzung mit der Sprache zum Ausdruck. Deutsch wird von Anfang an trotz geringer Kenntnisse verwendet. Die Einstellung gegenüber der Sprache ist äußerst positiv. Die verschiedenen Lerngelegenheiten entstehen durch die Unterstützung von anderen Personen, die an dem Alltag der Austauschschülerin beteiligt sind, und durch die auf eigener Initiative beruhenden Aktivitäten der Austauschschülerin. Diese tragen bewusst (z.B. Vokabellisten und Fehlerkorrektur) und unterbewusst (wie das Zeitverbringen mit der Gastfamilie und den Freunden) zur Förderung der Sprachkenntnisse bei.

Da kein Sprachkurs von der Austauschschülerin besucht wurde (vgl. Hintergrundfragebogen), war der Ablauf des Lernens hauptsächlich ungesteuert. Dies bedeutet, dass der Lernprozess zum großen Teil von den informellen Beziehungen der Austauschschülerin abhängig war (vgl. Isabelli-García 2006: 231). Aus diesem Grund ist die Rolle des Lernkontexts für die Erfahrungen mit dem Sprachlernprozess für die vorliegende Untersuchung von großem Interesse. Wie Pérez-Vidal (2014: 23) feststellt, stehen im Kontext eines Auslandsaufenthaltes sowohl große Mengen von Input als auch Möglichkeiten zum aktiven Gebrauch der Sprache zur Verfügung. Dies entspricht der Situation, in der sich die Austauschschülerin befand, da die Kommunikationssprache mit allen Kontaktpersonen Deutsch war. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass sich der soziale Kontext (Kategorien F bis H) in den Erfahrungen zum Sprachlernprozess (Kategorien A bis E) widerspiegelt und dass die lernerexternen und individuellen Faktoren einen großen Einfluss auf den Sprachlernprozess haben. Es zeigt sich, dass die Gastfamilie durch ihre Entscheidung zur Teilnahme an dem Austauschprogramm motiviert ist, der Austauschschülerin die deutsche Sprache zu vermitteln und ihren Lernprozess bewusst zu fördern. Die deutschen Freunde hingegen haben einen anderen Ausgangspunkt für die Beziehung, da sie die Austauschschülerin als eine Freundin und nicht als eine Deutschlernende betrachten. Insofern fehlt ihnen beispielsweise das Verständnis dafür, warum sie die sprachlichen Fehler ihrer Freundin bei einer problemlos ablaufenden Kommunikation korrigieren sollten. Unter den Austauschschülerinnen existiert wiederum ein gegenseitiges Verständnis diesbezüglich, da sie sich in einer ähnlichen Situation befinden und eine Verbesserung der Deutschkenntnisse während des befristeten Auslandsaufenthaltes beabsichtigt wird. Die positiven Beziehungen in der Familie sowie innerhalb und außerhalb der Schule sorgen für eine sichere Umgebung zur Entfaltung ihrer Sprachkenntnisse, von der sich die Austauschschülerin motiviert und

ermutigt fühlt. Dass ein Zugehörigkeitsgefühl wichtig ist, wird durch die Erfahrungen in den beiden Schulklassen bestätigt. Aufgrund unterschiedlicher Faktoren konnte die Schülerin innerhalb der 10. Klasse keine Beziehungen aufbauen, während dies in der 11. Klasse möglich war und zu einem positiven Stimmungswechsel der Austauschschülerin führte. Diese Veränderung resultierte sowohl aus ihren verbesserten Deutschkenntnissen als auch den zugänglichen Persönlichkeiten der neuen Mitschüler.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich die Schlussfolgerungen ziehen, dass der gesamte Lernprozess von den vorhandenen Sprachkenntnissen abhängig ist und Parallelen zu den Modellen DMM und Faktorenmodell existieren. Zu den Vorkenntnissen der Austauschschülerin gehörten Schwedisch, Finnisch und Englisch. In Bezug auf die von Cenoz (2000: 40) beschriebenen Erwerbsabläufe bilden Schwedisch und Finnisch die Erstsprachen (L1)<sup>41</sup> der Austauschschülerin. Danach wurden Englisch als erste (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) konsekutiv gelernt.

Nach dem DMM steuert das von persönlichen und sozialen Faktoren abhängige kommunikative Bedürfnis den Lernprozess (vgl. Herdina / Jessner 2002: 86, 136f; Jessner 2008b: 273). Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass dieses Bedürfnis bei der Austauschschülerin stark ausgeprägt ist und somit sowohl von einer internen als auch einer externen Umgebung beeinflusst wird. Die interne Umgebung besteht laut dem DMM aus Faktoren wie Motivation, Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz, Selbstwertgefühl und Sprachangst, während die externe Umgebung durch soziale Faktoren repräsentiert wird (Herdina / Jessner 2002: 136-139; Jessner 2008b: 273). Die aktive Beschäftigung der Schülerin mit der deutschen Sprache deutet auf eine Motivation für die Weiterentwicklung ihrer Kenntnisse hin (vgl. Herdina / Jessner 2002: 138f). Dabei

---

<sup>41</sup> Obwohl die Schülerin im Hintergrundfragebogen Schwedisch als die offizielle Muttersprache angegeben hat, wird angenommen, dass Schwedisch und Finnisch, simultan oder konsekutiv, beide im Kindesalter erworben wurden. Dies ist der Normalfall in schwedischen Schulen in der Hauptstadtregion in Finnland und kann durch die im Interview vorkommenden Aussagen der Schülerin begründet werden. Vgl z.B.: 71. [inte är tyskan ännu kanske så som någon finska och svenska] / [*mein Deutsch ist vielleicht noch nicht wie mein Finnisch und Schwedisch*]

75. [alltså först, liksom när jag hade något två månader kvar kanske, var jag så där att... När ibland blev det så där att när jag förklara något, och blir ibland också nu, att sedan, var det jättesvårt att förklara något. Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där] / [*also erst, als ich etwa zwei Monate in Deutschland noch vor mir hatte, war ich so... Denn manchmal wurde es so, als ich etwas erklären wollte, und manchmal jetzt auch, dass sehr schwer war, etwas zu erklären. In den letzten Wochen und im letzten Monat dachte ich so... dass, ich ganz viel gelernt habe, dass es zu viel ist, von sich selbst zu verlangen, dass man alles können sollte. Und so wird es immer sein. Es (mein Deutsch) wird nie so gut wie mein Finnisch oder ähnliches sein.*]

setzt sie sich eigene Ziele und bemüht sich diese zu erreichen. Zugleich erfordert die Umgebung einen Lernfortschritt, um am Alltag teilnehmen zu können. Insofern ist die Motivation zum Sprachenlernen im Vergleich zum Unterricht in der Heimat besonders hoch.

Im DMM steuert die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz den Lernprozess. Dies wird dadurch begründet, dass eine geringere Auseinandersetzung mit der Sprache stattfindet, wenn die Sprachkenntnisse die kommunikativen Bedürfnisse befriedigen (vgl. Herdina / Jessner 2002: 139; Hufeisen 2003b: 101f). Die Austauschschülerin schätzt ihre Sprachkompetenz am Anfang des Austausches als eingeschränkt ein. Während des Jahres erreicht sie in kurzer Zeit große Fortschritte. Sie ist sich ihrer positiven sprachlichen Entwicklung bewusst und zugleich mit der erreichten Sprachkompetenz zufrieden. Die intensive Beschäftigung mit der Sprache nahm ab, als die Kommunikation auf Deutsch erfolgreicher wurde. Trotz dessen schreitet der Lernprozess fort, da sie die deutsche Sprache ständig umgibt und somit sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten täglich geübt werden. Diese Aufrechterhaltung der Sprachkenntnisse fördert die Stabilität des Sprachsystems (vgl. Herdina / Jessner 2002: 92; Jessner 2008b: 274) und stellt einen bedeutenden Unterschied zu dem Fremdsprachenlernen in einer Umgebung, in der die zu lernende Sprache nicht gesprochen wird, dar.

Als sich die Deutschkenntnisse verbesserten, hatte dies einen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Austauschschülerin. Sie ist von ihren Fähigkeiten überzeugt und weiß, dass sie verschiedene Kommunikationssituationen bewältigen kann. Zudem hat sie keine Angst sich auf Deutsch auszudrücken.<sup>42</sup>

Die anhand des DMM diskutierten Aspekte sind mit den emotionalen und den lernerexternen Faktoren in Hufeisens Faktorenmodell zu vergleichen (vgl. z.B. Hufeisen / Marx 2007: 312). Die emotionalen Faktoren sind individuell gestaltet und beinhalten die u. a. Motivation, Einstellungen, die Einschätzung des Sprachlernprozesses, die Lebenserfahrung und Ängste (vgl. Hufeisen / Marx 2007: 312; Hufeisen 2010: 202f). Wie festgestellt, ist die Motivation der Schülerin für das Deutschlernen sehr hoch und die Einstellung gegenüber dem Lernen, der Zielsprache und –kultur äußerst positiv. Der Sprachlernprozess wird am Anfang aufgrund begrenzter Vorkenntnisse als schwer empfunden, aber wird im Laufe des Austausches einfacher, als die Deutschkenntnisse

---

<sup>42</sup> Vgl. mit den individuellen Faktoren im DMM (Herdina / Jessner 2008: 138f; Hufeisen 2003b: 101-103).

sich verbessern. Die realistische Erwartungshaltung der Schülerin im Hinblick auf den Austausch trugen zu ihren positiven Erfahrungen bei. Somit war sie sich bewusst, dass der Anfang nicht einfach sein wird und dass keine perfekten Kenntnisse in der deutschen Sprache erreicht werden. Da die Schülerin viel Unterstützung von ihrer Umgebung bekommt, ist keine Sprachangst bei ihr wahrzunehmen.

Die lernerexternen Faktoren in Hufeisens Modell umfassen den Kontext, in dem das Lernen stattfindet (vgl. z.B. Hufeisen 2010: 201). Der Input, dem die Schülerin ausgesetzt wird, ist sehr umfangreich und dessen Art situationsabhängig. Die Quantität des Inputs ist für die Austauschschülerin nicht begrenzt und somit ist der Kontakt zur Zielsprache kontinuierlich. Infolgedessen sind die kognitiven Faktoren, die u. a. aus Lernbewusstsein, Lerntyp und Lernstrategien bestehen (vgl. Hufeisen 2010: 203), von großer Relevanz, um das Verständnis des natürlichen Inputs zu ermöglichen. Dies betrifft insbesondere sprachlich herausfordernde Situationen, in denen aktives Zuhören notwendig ist, wie beispielsweise im Schulunterricht oder bei dialektal geprägtem Input. Dabei hatten die vorhandenen Sprachkenntnisse eine wesentliche Bedeutung für das Verstehen, als die Deutschkenntnisse noch begrenzt waren. Vor allem waren beim Verstehen des Inputs die Schwedischkenntnisse wichtig.

Bei der Sprachproduktion der Austauschschülerin wurden ebenso die vorherigen Sprachkenntnisse, vor allem Schwedisch und Englisch, strategisch für die verschiedenen Kommunikationssituationen genutzt. Bei den ersten Begegnungen mit der Gastfamilie und Freunden bestand die Strategie daraus, Englisch und Deutsch zu mischen, um verstanden zu werden. Dies kann daraus resultieren, dass nach ihrer Auffassung Englisch häufig als Verkehrssprache verwendet wird, wenn keine gemeinsame Sprache existiert. Die Strategie war jedoch nicht erfolgreich, wenn die Englischkenntnisse der Gesprächspartner unzureichend waren. Später, als die Deutschkenntnisse sich entwickelt hatten, begann die Austauschschülerin auch schwedische Wörter bei fehlendem deutschen Wortschatz einzusetzen, obwohl keine Schwedischkenntnisse von den anderen Personen erwartet wurden. Insofern hatte die Austauschschülerin ihre Kommunikationsstrategie entwickelt und bemerkt, dass die Wortbildung auf Deutsch mithilfe schwedischer Wörter gut funktioniert. Dies kann auf stärkere Ähnlichkeiten im Wortschatz des Schwedischen und Deutschen zurückzuführen sein.

Nach den linguistischen Faktoren im Faktorenmodell wird die zu lernende Sprache aus Sicht der vorherigen Sprachkenntnisse, d. h. bei der Austauschschülerin aus dem Schwedischen, Finnischen und Englischen, betrachtet. Für die Austauschschülerin dienen jedoch die mit Deutsch verwandten Sprachen als Ausgangspunkt, da sie diese aufgrund deren Gemeinsamkeiten für den Lernprozess nutzt. Die Finnischkenntnisse wurden als am wenigsten hilfreich für das Deutschlernen wahrgenommen. Als Grund dafür ist der unterschiedliche Sprachursprung zu sehen. Dessen ungeachtet kann die Vertrautheit mit einem vollkommen anderen Sprachsystem Vorteile auf der kognitiven Ebene bieten. Dies lässt sich durch das DMM begründen, laut dem die verschiedenen Sprachsysteme sowohl einander, als auch die Entwicklung des Gesamtsystems beeinflussen (vgl. Herdina / Jessner 2002: 150; Hufeisen / Jessner 2009: 121).

Diese Verwendung von Strategien und das sprachübergreifende Denken deuten auf das Vorhandensein sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten hin, die zu metalinguistischem Bewusstsein beitragen. Im DMM erscheinen diese in Form des M-Faktors (vgl. Herdina / Jessner 2002: 129; Jessner 2014: 179) und sind mit den fremdsprachenspezifischen Faktoren, die ab dem Lernen einer zweiten Fremdsprache erscheinen, im Faktorenmodell vergleichbar (vgl. Hufeisen 2010: 202-204; Hufeisen / Riemer 2010: 747). Die Anwesenheit des metalinguistischen Bewusstseins bestätigt sich ebenso durch die Selbstreflexion der Austauschschülerin. Dies zeigt sich beispielsweise durch ihre Wahrnehmung der Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutungen aus dem Kontext mithilfe von Vorkenntnissen und Kenntnissen anderer Sprachen zu erschließen. Somit kann sie nicht nur unbekannte Wörter aus dem Deutschen, sondern auch einige französische Wörter verstehen.

Sowohl das Faktorenmodell als auch das DMM stellen fest, dass die qualitativen Unterschiede, die bei dem Lernen weiterer Sprachen durch u. a. das metalinguistische Bewusstsein und das Nutzen von vorherigen Sprachkenntnissen entstehen, den Lernprozess beschleunigen und fördern können (vgl. Herdina / Jessner 2002: 129; Hufeisen 2010: 204; Jessner 2014: 179; Marx / Hufeisen 2010: 828). In der vorliegenden Fallstudie ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die vorigen Erfahrungen zum Fremdsprachenlernen, die Verwendung von Strategien und die Kenntnisse in den anderen Sprachen einen entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess der Austauschschülerin haben. Da dieser Prozess zusätzlich in einem Kontext stattfindet, in dem der Kontakt zu der Zielsprache ununterbrochen ist, fördert dies den Lernfortschritt weiter. Nach dem

Faktorenmodell sind die verschiedenen Faktoren von individueller Bedeutung und können somit von unterschiedlicher Dominanz bei Lernenden sein (vgl. Jessner 2008a: 24; Hufeisen / Jessner 2009: 125). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich die letztere Annahme nicht. Die Erfahrungen der Schülerin sind im Hinblick auf den Lernprozess durch sämtliche Faktoren (die neuropsychologischen, die lernerexternen, die emotionalen, die kognitiven, die linguistischen und die fremdsprachenspezifischen Faktoren), ohne erkennbare Dominanz, geprägt. Dies kann als Grund für den großen und schnellen Lernfortschritt ihrer Kenntnisse in der deutschen Sprache gesehen werden.

Die vorliegende Untersuchung legt eine genaue Analyse eines Einzelfalls dar. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Austauschschülerin das Deutschlernen als eine sehr positive Erfahrung wahrnahm und Teil ihres Alltags war. Der Lernkontext ist für die Erfahrungen mit dem Sprachlernprozess entscheidend, denn dieser bestimmt den Umfang und die Art des Inputs, bietet Unterstützung beim Lernen und fordert zugleich eine Entwicklung der Sprachkenntnisse, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu erzeugen. Die Einstellung der Austauschschülerin und ihr Umgang mit dem Lernprozess beeinflusst sowohl die eigenen Sprachlernerfahrungen als auch die Beziehungen zu ihrem Umfeld.

Die vorherigen Sprachkenntnisse haben einen äußerst positiven Einfluss auf das Erlernen der deutschen Sprache, da die Austauschschülerin diese für das Lernen nutzen kann. Insbesondere wurden die mit Deutsch verwandten Sprachen, Schwedisch und Englisch, als vorteilhaft gesehen. Nach Angaben der Austauschschülerin besaß die finnische Sprache keine Vorteile für das Deutschlernen.

## 7 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersuchte das Erlernen der deutschen Sprache im Rahmen eines Schüleraustausches in Deutschland. Der Fokus lag auf den Erfahrungen einer Austauschschülerin und ihrer Sicht auf den Sprachlernprozess. Mithilfe eines semistrukturierten Interviews, das anhand der Theorie zum Spracherwerb in einem natürlichen Lernkontext erstellt wurde, erfolgte die Erhebung der Datengrundlage. Da das Datenmaterial viele Informationen zu anderen Sprachen aufzeigte und sich durch die Befragung Deutsch als die zweite Fremdsprache der Austauschschülerin herausstellte, wurde die Entscheidung getroffen, den Lernprozess aus einer Mehrsprachigkeitsperspektive zu untersuchen. Eine qualitative Inhaltsanalyse wurde durchgeführt, um eine nähere Beschreibung des Datenmaterials zu ermöglichen.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Deutschlernen, trotz sprachlicher Herausforderungen am Anfang des Austausches, eine sehr positive Erfahrung für die Schülerin ist. Die Sprachlernerfahrungen zeigen, dass der soziale Kontext, der bei ihr positiv geprägt war, und die vorherigen Sprachkenntnisse einen starken Einfluss auf den Lernprozess haben. Zusätzlich hängt der Lernfortschritt mit individuellen Faktoren der Austauschschülerin zusammen. Der soziale Kontext bestand aus vielen guten Beziehungen und daher war dessen Einfluss bezüglich der sprachlichen Entwicklung sehr positiv. Der Wunsch mit anderen Menschen kommunizieren zu können und die selbständige Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache drückten eine hohe Motivation für die Entfaltung der Deutschkenntnisse aus. Das soziale Umfeld und die persönliche Einstellung waren zusammen mit den vorherigen Sprachkenntnissen der Austauschschülerin von großem Vorteil bei dem Lernprozess. Die mit Deutsch verwandten Sprachen, Schwedisch und Englisch, wurden sowohl zur Förderung der rezeptiven als auch der produktiven Deutschkenntnisse strategisch eingesetzt. Als die Schülerin Fortschritte in der deutschen Sprache erzielte, entwickelten sich die Strategien mithilfe kognitiver Fähigkeiten während des Austausches weiter. Diese Ergebnisse zeigen Parallelen zu den Modellen der Tertiärsprachenforschung.

Um allgemeine Schlussfolgerungen bezüglich des Deutschlernens als zweite Fremdsprache innerhalb eines Schüleraustausches ziehen zu können, ist für fortführende Untersuchungen eine Befragung mehrerer Austauschschüler zu ihren Erfahrungen zu empfehlen. Dabei wäre es notwendig die jeweiligen Ausgangslagen bezüglich vorheriger



Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen, die sozialen Kontexte während des Austausches und individuelle Faktoren wie Motivation, Einstellungen, persönliches Engagement, sprachliche Selbsteinschätzung usw. zu berücksichtigen. Ein weiterer zu untersuchender Aspekt sind Lern- bzw. Kommunikationsstrategien und damit verbunden die Unterscheidung dieser zwischen dem Erlernen von Deutsch als erste und als zweite Fremdsprache.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Auslandsaufenthalte insgesamt ein großes Forschungsgebiet bilden. Da ein Austausch sehr erfahrungsreich ist, besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Aspekte zu untersuchen. Aus der Sicht des Sprachenlernens ist die Forschung noch mangelhaft. Obwohl in neueren Untersuchungen die individuellen und lernerexternen Faktoren an Interesse gewonnen haben, ist es ungewiss, ob mögliche vorhandene Sprachkenntnisse bei Austauschschülern berücksichtigt worden sind. Da die Mehrsprachigkeitsforschung verschiedene Perspektiven einbezieht sowie aktuelle theoretische Grundlagen für die Untersuchung unterschiedlicher Mehrsprachigkeitsphänomene bietet, ist diese bei Forschungen zu Auslandsaufenthalten und deren Ergänzung von Relevanz.

## Literaturverzeichnis

- Adams, Rebecca (2006): Language learning strategies in the study abroad context. In: DuFon, Margaret A. / Churchill, Eton (Hg.): *Language learners in study abroad contexts*. (Reihe: Second language acquisition, Band 15) Clevedon: Multilingual Matters, 259-292.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengren: Schneider Verlag, 111-147.
- Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (2009a): On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition. In: Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (Hg.): *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 1-9.
- Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (2009b): Crossing the second threshold. In: Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (Hg.): *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 155-160.
- Aronin, Larissa / Singleton, David Michael (2012): *Multilingualism*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Bausch, Karl-Richard (2016): Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Narr, 285-290.
- Bennett, Milton (2004): Becoming interculturally competent. In: J.S. Wurzel (Hg.): *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. 2. Auflage, Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 62-77.
- Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Block, David (2007): *Second language identities*. London: Continuum.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels-AG.
- Cenoz, Jasone (2000): Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, Jasone / Jessner, Ulrike (Hg.): *English in Europe: The acquisition of a third language*, Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 39-53.
- Churchill, Eton / DuFon, Margaret. A (2006): Evolving threads in study abroad research. In: DuFon, Margaret A. / Churchill, Eton (Hg.): *Language learners in study*

- abroad contexts*. (Reihe: Second language acquisition, Band 15) Clevedon: Multilingual Matters, 1-30.
- Citron, James (1995): Can cross-cultural understanding aid second language acquisition? Toward a theory of ethnolinguistic relativity. In: *Hispania*, 78/1, 105-113.
- Coleman, James A. (2013): Researching whole people and whole lives. In: Kinginger, Celeste (Hg.): *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. (Reihe: Language Learning and Language Teaching: v. 37). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17-44.
- Daase, Andrea / Hinrichs Beatrix / Settinieri, Julia (2014): 7. Befragung. In: Settinieri, Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 103-122.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. 1. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008): *The study of second language acquisition*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Franceschini, Rita (2009): The genesis and development of research in multilingualism. In: Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (Hg.): *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 27-61.
- Franke, Michaela / Hériard Pierre (2018): *Sprachenpolitik. Kurzdarstellungen über die Europäische Union*. 09/2018. Abrufbar unter: [http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU\\_3.6.6.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_3.6.6.pdf) (letzte Verifizierung: 7.12.2018).
- Freed, Barbara F. (1995): Language learning and study abroad. In: Freed, Barbara F. (Hg.): *Second language acquisition in a study abroad context*. (Reihe: Studies in bilingualism, Band 9). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3-33.
- Gardner, Robert (2010): *Motivation and second language acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Giles, Howard / Coupland Nikolas (1991): *Language: Context and consequences*. (Reihe: Mapping social psychology). Milton Keynes: Open University Press.
- Grau, Maike (2016): Auslandsaufenthalte von Lernenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-

Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.

Grotjahn, Rüdiger (2004): Tests and attitude scales for the year abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9/2, 1-23.

Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Stuttgart: UTB, 207-208.

Hammarberg, Björn (2013): Third Language Acquisition. In: Robinson, Peter Jake (Hg.): *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*. New York: Routledge, 644-648.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7-11.

Hufeisen, Britta. (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109.

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. München: iudicium, 200-207.

Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike: (2009) Learning and teaching multiple languages. In: Knapp, Karlfried / Barbara Seidlhofer / Widdowson, H. G. (Hg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. New York, N.Y.: De Gruyter Mouton, 109-138.

Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2007): How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Thije, Jan D. / Ludger Zeevaert (Hg.): *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co, 307-321.

Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003): Zur Einführung. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 5-6.

- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35). Berlin/New York: de Gruyter, 738-753.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Narr, 10-15.
- Isabelli-García, Christina (2006): Study abroad social networks, motivation and attitudes. Implications for second language acquisition. In: DuFon, Margaret A. / Churchill, Eton (Hg.): *Language learners in study abroad contexts*. (Reihe: Second language acquisition, Band 15) Clevedon: Multilingual Matters, 231-258.
- Jessner, Ulrike (2006) Jessner: *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2008a): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1): 15-56.
- Jessner, Ulrike (2008b): A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. In: *The Modern Language Journal* 92:2, 270-283.
- Jessner, Ulrike (2014): On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In: Aronin, Larissa / Pawlak, Mirosław (Hg.): *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: Studies in honor of David Singleton*. Cham: Springer, 175-184.
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (Hg.): *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 11-26.
- Kinginger, Celeste (2009): *Language learning and study abroad. A critical reading of research*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kinginger, Celeste (2013): Introduction: Social and cultural aspects of language learning. In: Kinginger, Celeste (Hg.): *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. (Reihe: Language Learning and Language Teaching: v. 37). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 3-15.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35.) Berlin/New York: de Gruyter, 754-764.

- Kvale, Steinar / Brinkmann, Svend (2014): *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Übertragung aus dem Englischen von Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur AB.
- Makoni, Sinfree / Pennycook, Alastair (2007): Disinventing and reconstituting languages. In: Makoni, Sinfree / Pennycook, Alastair (Hg.): *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-41.
- Marx, Nicole (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer, Eva / Melhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr, 295-300.
- Marx, Nicole / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35). Berlin/New York: de Gruyter, 826-832.
- Pérez-Vidal, Carmen (2014): Study abroad and formal instruction contrasted: The SALA Project. In: Pérez-Vidal, Carmen (Hg.): *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. (Reihe: AILA Applied Linguistic Series, Band 13). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 17-58.
- Regan, Vera / Howard, Martin / Lemée, Isabelle (2009): *Acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. (Reihe: Second language acquisition). Clevedon: Channel View Publications.
- Riehl, Claudia (2014): *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Rohmann, Heike (2010): Lernerexterne Faktoren. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35). Berlin/New York: de Gruyter, 886-894.
- Sanz, Cristina (2014): Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: The SALA Project, an appraisal. In: Pérez-Vidal, Carmen (Hg.): *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. (Reihe: AILA Applied Linguistic Series, Band 13). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-14.
- Schreier, Margit (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.
- Schreier, Margit (2014): Qualitative content analysis. In: Flick, Uwe (Hg.): *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE, 170-183.

- Schumann, John H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. In: *Journal of multilingual and multicultural development*, 7/5, 379-392.
- Simons, Gary F / Fennig, Charles D. (Hg.) (2018): *Ethnologue: Languages of the World*, 21. Auflage. Dallas, Texas: SIL International. Abrufbar unter: <https://www.ethnologue.com/about/problem-language-identification> (letzte Verifizierung: 12.11.2018)
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Übertragung aus dem Schwedischen von Lars Malberg und David Crane. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Steinke, Ines (2004): Quality criteria in qualitative research. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): *A companion to qualitative research*. Übertragung aus dem Deutschen von Bryan Jenner. London: Sage, 184-190.
- Todeva, Elka / Cenoz, Jasone (2009): Multilingualism: Emic and etic perspectives. In: Cenoz, Jasone / Todeva, Elka (Hg.): *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and Researchers' perspectives*. New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Van Geert, Paul (1994): *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wei, Li (2008): Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In: Moyer, Melissa G. / Wei, Li: *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden (Mass.): Blackwell, 3-17.
- Wilton, Antje (2009): Multilingualism and foreign language learning. In: Knapp, Karlfried / Barbara Seidlhofer / Widdowson, H. G. (Hg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. New York, N.Y.: De Gruyter Mouton, 45-78.





# Anhang

## Anhang 1: Der Leitfaden für das Interview

- A. Akkulturation/Acculturation** = “the learner is socially integrated with the TL group and, as a result, develops sufficient contacts with TL speakers to enable him to acquire the TL” and “the learner regards the TL speakers as a reference group whose life style and values he consciously or unconsciously desires to adopt.” (Schumann 1986: 379f)
- B. Einstellung/Attitude** = “Learners manifest different attitudes towards (1) the target language, (2) target language speakers, (3) the target-language culture, (4) the social value of learning the L2, (5) particular uses of the target language, and (6) themselves as members of their own culture. These attitudes are likely to reflect the particular social settings in which learners find themselves.” (Ellis 1994: 198)
- C. Integrative Motivation/Integrativeness** = “a genuine interest in learning the second language for the purpose of communicating with members of the other language community (and possibly even withdrawal from one’s original group), but in less extreme form it might simply reflect a willingness to incorporate behavioral patterns in the form of the language from the other group” (Gardner 2010: 88)
- D. Language anxiety** = situational anxiety: “it is more likely that it develops as a function of exposure to learning and attempting to use the language” (Gardner 2010: 90f)
- E. Social networks** = “informal relationships contracted by the individual learner” (Isabelli-García 2006: 231)

### Leitfaden für das Interview

Tack för att du ville ställa upp på en intervju. Jag håller alltså på att undersöka för min avhandling hur det är att lära sig tyska som utbyteselev i Tyskland och är intresserad om vad du har för erfarenheter gällande det här ämnet. *(Danke, dass du an dem Interview teilnehmen wolltest. Ich untersuche also für meine Masterarbeit wie es ist, Deutsch als Austauschschüler in Deutschland zu lernen und ich interessiere mich dafür, was für Erfahrungen du zu diesem Thema hast.)*

### Thema: Deutschkenntnisse vor dem Auslandsaufenthalt und Erwartungen (A, C)

- Kan du berätta för mig om då du fick veta om att du hade blivit accepterad till att åka som utbyteselev till Tyskland?/Kannst du mir von der Situation erzählen, als du erfahren hast, dass du als Austauschschülerin nach Deutschland akzeptiert wurdest?
- Hur uppskattar du själv att dina tyska kunskaper var innan utbytet? /Wie schätzt du, dass deine Deutschkenntnisse vor dem Austausch waren?
- Vad hade du för förväntningar på utvecklingen av dina tyskakunskaper? /Welche Erwartungen in Bezug auf die Entwicklung deiner Deutschkenntnisse hattest du?
- Hur viktigt var det för dig att lära dig tyska? /Wie wichtig war es für dich Deutsch zu lernen?

### Thema: Die ersten Tage (A, B)

- Kommer du ihåg första gången du talade tyska på utbytet? Kan du beskriva situationen? *Kannst du dich an das erste Mal, als du Deutsch während des Austausches gesprochen hast, erinnern? Kannst du die Situation beschreiben?*
- Använde du dig av andra språk i början? Vilka och med vem? */Hast du andere Sprachen am Anfang verwendet? Welche und mit wem?*

**Thema:** Der Schulalltag und der Kontakt zu Mitschülern (A, B, C, E)

- Kommer du ihåg första dagen i skolan? Kan du berätta om den? (Tas språket upp?) */Kannst du dich an dem ersten Schultag erinnern? Kannst du über ihn erzählen? (Wird die Sprache genannt?)*
- Hur gick första dagen med tanke på språket? *Wie war es mit der Sprache?*
- Hur kändes det att uppleva skoldagen på tyska? */Wie war es den Schulalltag auf Deutsch zu erleben?*
- Hur kändes det att lektionerna var på tyska? */Wie hat es sich gefühlt, dass der Unterricht auf Deutsch war?*
- Hurudan var din kontakt med klasskamraterna? */Wie war dein Kontakt mit den Klassenkameraden?*
- I vilken mån hade det med språkkunskaper att göra? */Inwieweit hat das mit der Sprache zu tun?*

**Thema:** Freizeit (A, B, C, E)

- Vad brukade du göra på fritiden? */Was hast du in der Freizeit gemacht?*
- Hade du någon hobby? */Hast du ein Hobby gehabt?*
- I vilken mån försökte du själv förbättra dina tyskakunskaper på fritiden? */Inwieweit hast du selbst versucht deine Deutschkenntnisse in der Freizeit zu verbessern?*

**Thema:** Die Gastfamilie (A, B, E)

- Kan du beskriva din relation till värdfamiljen? */Kannst du deine Beziehung zu der Gastfamilie beschreiben?*
- På vilket språk kommunicerade ni? */In welcher Sprache habt ihr kommuniziert?*
- Gjorde ni många saker tillsammans? */Habt ihr Vieles zusammen unternommen?*

**Thema:** Andere Austauschschüler (A, E)

- Du sade att det bodde andra utbyteselever nära dig.. Hurdan var din relation till dem? */Du hast geschrieben, dass es andere Austauschschüler in der Nähe von dir gab. Wie war deine Beziehung zu ihnen?*
- Hur ofta träffades ni? */Wie oft habt ihr einander getroffen?*
- På vilket språk kommunicerade ni? */In welcher Sprache habt ihr kommuniziert?*

**Thema:** Andere Personen (E)

- Med vilka andra människor hade du kontakt med på fritiden som du talade tyska med? */Mit welchen anderen Personen, mit denen du Deutsch gesprochen hast, hattest du Kontakt?*

**Thema:** Lerngelegenheiten (B, C, E)

- Då du tänker tillbaka på allt det här, så när tycker du att du hade de bästa möjligheterna att till att öva din tyska? */ Wenn du all das zurückdenkst, was findest du waren die besten Lernegelegenheiten zum Deutschüben?*
- Fanns det något speciellt som gav dig motivation i tyskainläringen? */Gab es etwas besonderes, was dich beim Deutschlernen motiviert hat?*

**Thema:** Problematische Situationen und entwickelte Deutschkenntnisse (A, B, D)

- Fanns det situationer där du märkte att dina tyskakunskaper inte räckte till? Exempel? */Gab es Situationen, in den deine Deutschkenntnisse nicht genügend waren? Beispiel?*
- Vad gjorde du då du inte förstod eller kunde uttrycka dig? (Hur kändes det?) */Was hast du gemacht, wenn du nicht verstanden hast oder dich nicht ausdrücken konntest?*
- Hade du nytta av andra språkkunskaper vid kommunikationen på tyska? */Waren dir andere Sprachkenntnisse in der Kommunikation auf Deutsch nützlich?*
- Upplevde du att det kom en tid då du kände att språket började gå bra? Hur kändes det?/Hur syntes detta i din vardag? */ Hast du erlebt, dass eine Zeit gekommen ist, in der du das Gefühl hattest, dass die Sprache begonnen hat, gut zu laufen? wie hat es sich in deinem Alltag gezeigt?*

## Anhang 2: Die Transkription

Interview 2.10.2017

50 Minuten

P= Interviewerin

E= Probandin

**Die gelbe Markierung** steht dafür, dass die Tonaufnahme an der Stelle unklar war.  
Wörter in anderen Sprachen sind kursiv gesetzt.

P: Tack för det första att du ville ställa upp för det första och hjälpa mig med min gradu. Så det där jag undersöker då alltså att hur det är att lära sig tyska som utbyteselev i Tyskland och är därför intresserad av dina erfarenheter gällande det här. Och, ja, tack att du fyllde i (..) det där frågeformuläret (...)

Jag tänkte att om vi börjar så här allmänt så kan du kanske berätta för mig då du fick veta att du blev accepterad till att åka som utbyteselev till Tyskland.

E: Ja

P: Det var ännu i Finland

E: Ja

P: Så hur var det? Hur gick det till?

E: Alltså, liksom, det var så där att jag hade en intervju...

P: Mm

E: Och sedan liksom sade de att de ringer till mig, jag minns inte helt exakt, men de var så där att de ringer till mig. Efter, några dagar eller så här. Och sedan hade jag just BK och sedan ringde något sådant där okänt nummer till mig, och sedan är jag så där "va, vem ringer till mig" och så var jag sådär "oj nej, det måste vara därifrån" och sedan var dom liksom så där att joo, jag vet inte hur man säger på svenska men, du har valts som liksom, eller du kommer och få åka till Tyskland...

P: Ja

E: ... Liksom nästa år och sedan var jag sådär "va!" och sedan va dom där, ja, liksom joo, förstås måst man göra dom här läkarintygen och allt det här liksom, färdigt, men liksom ja, du kan åka. O sedan e jag bara "vadå, vadå, **vadå**" och sedan när jag slutar det där telefonsamtalet, sedan liksom... Jag var så, liksom... Det finns inte ord... Jag var så...

P: Ivrig?

E: Jag var så ivrig och jag hoppade runt och runt och sedan var mina bästa vänner där. Och sedan kramade jag dem och de var helt "va, vad händer?" och sedan, och sedan ja, sedan berättade jag, jag hade inte berättat till dem ännu att liksom, alltså jag hade berättat att jag vill kanske fara till utbyte, men jag hade inte berätta liksom av den där intervjun och sedan var de så där "vaad?" och sedan var de också jättegglade för mig. Men joo.

P: Okej. Joo.

(båda skrattar)

P: Fint. Okej, nå det där, joo så, nu när vi tänker på språket, så...

E: Ja

P: Hur uppskattar du själv då att dina tyskakunskaper var innan det här utbytet? Så

E: Ähm..

P: Så var det så där, du skrev ju i den där, i det där frågeformuläret att tyskan på något sätt, det syntes inte i din vardag, sådär fritiden, men...

E: Nä...

P: Men att liksom, så du, använde du dig av, ja eller hur liksom tyckte du att dina tyskakunskaper var...

E: Nå...

P: då före?

E: Nå alltså, kan vara att jag svarade fel på den där frågan för liksom, nog, nog hade jag ju tyska i skolan...

P: Mm

E: Men liksom annat än det...

P: Ja

E: Inte men, ähm, nå alltså jag kunde sådant där jätte... Mina kunskaper var inte... Alltså, jag kunde sådana där helt normala ord, sådana där som man lär sig i skolan, nån äppel och..

P: Mm

E: Sådant här och "hej jag heter E och jag kommer från Finland". Det var typ det som jag kunde tala med nån.

P: Mm

E: Att jag hade inte ens liksom... Sedan vidare från det, var det helt jättesvårt till mig. Och liksom jag tyckte att jag var, eller det kan också vara att jag bara tänkte så, men jag tyckte att liksom att jag... Ähm... Jag skulle ha, om jag skulle ha liksom gjort mera för tyskan redan före mitt utbyte, så skulle jag ha kunnat kanske bättre tyska, men... ja, men jag förstod redan lite mer än jag talade för några ord liknar ju sådär svenskan.

P: Mm

E: Och jag har blivit jättebra på att gissa, liksom tyska ord, vad de är på svenska. För...  
För i början måste man bara gissa...

P: Joo

E: ...Ibland att, ja... inte vet jag (skratt)

P: Ja

E: Inte vet jag, hur ska jag kunna säga...

P: Mm

E: Jag kunde *ein bisschen*

P: (skratt) Ja. Joo, eh det där... Nå hade du liksom några förväntningar på att hur du ville  
att dina, det här, tyskakunskaper skulle utvecklas?

E: Joo, alltså, före jag for till Tyskland hoppades jag så där att... att jag skulle lära mig  
flytande tyska. Och så där att jag skulle kunna tala så där normalt med människor. Att  
inte tänkte jag heller att jag skulle lära mig perfekt tyska, eller något sådant...

P: Mm

E: Men jag hoppades på att jag skulle kunna tala liksom utan problem med människor...

P: Mm

E: Och så där helt om normala saker.

(06:36)

P: Joo... Så menar du att det var ändå så här en viktig del av det där att du for på utbyte  
just att lära sig språket?

E: Joo. Joo, det var just en av de där viktigaste...

P: Joo

E: ... orsakerna för att jag ville lära mig ett nytt språk eller ett annat språk än engelska.

P: Joo

E: Ja

P: Nå kommer du ihåg då första gången som du talade tyska då under ditt utbyte? Att  
hurudan var den situationen?

E: Nå... Alltså helt första... Det var så att min hostpappa och min hostbror sökte mig från flygfältet och sedan talade de på flygfältet, eller min hostpappa talade till mig engelska...

P: Mm

E: ... på flygfältet. Men sedan när vi satt i bilen, öhm... jag minns inte hur det var, men det var något att han började fråga från mig på tyska och sedan försökte jag svara på engelska och sådär. Men sedan liksom, ville jag försöka svara på tyska och det var helt (lite skrattande), inte hemskt men det var... eller liksom det var så där att vartannat ord var ett engelskt ord, vartannat var något tyskt ord och sedan var min hostpappa så där att "joo, att det är bra att du försöker" och så här och sedan sa han att jag hade en svensk accent. (Skratt) Och det tyckte jag inte alls och han tyckte hela det där utbytesåret att jag har en svensk accent... På tyska. Men det stämmer inte. (Båda skrattar lite) *Anyways*, men ja, det var typ första gången.

P: Så var det ändå liksom en positiv situation? Eller?

E: Joo. Joo, nog var det, för liksom man märkte nog där i utbyte att det är sant vad de säger att tyskar uppskattar det om man ens försöker tala tyska. Också om man kan helt lite.

P: Mm. Det där, öhm, var det något som de hade sagt till er från AFS eller?

E: Nå... jag... jag... joo, jag tror de sade för vi hade ett sådant där läger i maj och sedan dit var sådana som hade varit redan i Tyskland, liksom gamla utbyteselever och studerande. Och de sade just det, att det lönar sig alltid att försöka. Ja.

P: Ja. Okej. Nå det där, joo. Hur var det då med första dagen i skolan?

E: Ja.

P: Så... Kan du berätta om den?

E: Öhm, nå *siis*, det var så att jag for med bussen med min hostbror till skolan och med den där samma bussen kom en flicka från min by som skulle sedan var på samma klass som jag. Och min hostmamma liksom följde med mig till busshållplatsen och sedan var hon så där att joo att här skulle borda vara någon flicka som är på din klass och sådär...

P: Mm

E: ... Och sedan var jag sådär okej och sedan, ja sedan började jag och tala på engelska med den här flickan sedan. Hon talade bra engelska och sådär och sedan kom vi för sent för bussen var sen och sedan kom vi dit och liksom alla (säger skrattande:) bara tittade på mig när jag kommer, eller förstås när liksom vi är sena och sedan ännu någon ny.

P: Mm.

E: Och så här... Och... Ja, första dagen var helt jättemycket nytt och min skola var helt jättestor och liksom... Och jag var... det var helt råddigt. Jag visste inte var vi var och jag visste inte (skrattande:) hur jag skulle slippa ut därifrån. Jag följde bara med sedan

den här flickan och talade sedan med hennes vänner och sedan kom några andra också och tala med mig. Och...

P: Talade engelska då också?

E: Nå, nä. Alltså... liksom många... Okej, tyskar kan helt okej engelska men många kan inte sådär jättebra, att det var så där att jag försökte redan då tala tyska och jag... Jag liksom, jag typ, det var lite liknande som där i bilen, men det är liksom... Jag försökte säga. Men det tog så där länge, eller jag måste tänka vad jag skulle säga sedan...

P: Mm

E: ... till följande, för att liksom, så är det ju med ett nytt språk.

P: Joo

E: Och så här och så sade redan på min första dag sade mina klasskompisar att ”wow du talar bra tyska” och jag var så där (skrattande:) att jag kunde typ säga att hej jag kommer från Finland och jag heter E\* och jag kommer från Finland och ähm... Vad kunde jag säga... typ mina favoritämnen på tyska eller något sådant här. (...) Ja.

P: Men de talade ändå tyska till dig?

E: Joo. Eller sedan om de fattade att jag inte fattade helt liksom vad dom säger, så sedan sa de, eller försökte de sedan säga det på engelska. Men det var ju lite som min tyska till dem, liksom den där engelskan sedan.

P: Mm

E: Eller inte till den där flickan som var från min by men dom där hennes kompisar.

P: Ja. Ja. Nå det där, hur var annars din kontakt med klasskamraterna?

E: Alltså under hela utbytesåret eller?

P: Ja.

E: Nå alltså, mitt utbytesår var ju lite så där, eller när jag böt ju klass...

P: Okej

E: ... Och såhär, att jag var på... Jag fortsatte bara på den här klassen, att jag var på liksom tionde klassen, att liksom gymnasieettan.

P: Mm

E: Och där har man ännu en klass och så här. Och i början var det, nå två första dagarna var helt bra till mig så här men sedan märkte jag redan liksom att... Att jag kanske trivdes inte i den där klassen. Eller de var inte så intresserade att tala med mig, men jag tänkte att



sådär, att kanske det är bara här i början och så här att liksom jag ger då till dem en chans...

P: Mm.

E: Och... Men sedan blev det så där att, att liksom jag hittade inte riktigt nya vänner och så här i den klassen och dom var sedan liksom två tre år yngre än jag.

P: Mm

E: Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom...

P: Mm

E: Också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här. Att det var bara från... sedan fick jag senare höra att den där klassen som jag var på, var ännu lite en sådan där konstig klass, eller en sådan där.

P: Mm

E: Att liksom... Öhm... att för finländare som far till Tyskland skulle borde sättas på elfte klassen tycker jag...

P: Mm

E: Alltså om dom är inte, alltså jag tycker det skulle kunna vara något test eller något att hur barnslig man är eller så här. Men, liksom, jag kände mig som så mycket äldre på den där tionde klassen. Men sedan på elfte klassen var det helt, dit var det just så där att jag kunde tala med alla och alla typ visste vem jag var och så här. Jag visste verkligen inte vem alla var...

P: Mm

E: ... för liksom på min årskurs fanns det något 150 elever.

(12:30)

P: Okej

E: Sådär (skrattande), joo, vem är det där. Men joo, de var sedan där, jättetrevliga och jag fick jättemycket vänner.

P: Joo. Så det kändes då att du hade mera gemensamt med dem?

E: Joo.

P: Joo.

E: Joo. Inte vet jag, hjälpte det där alls. (skrattande)

P: Joo, joo det var nog bra. Nå hur kändes det då att uppleva skolvardagen på tyska?

E: Nå, mina första veckor... Jag sitter bara dit på timmen så där: Jag förstår *und*, öhm, *zwei*.

(skratt)

E: Och sedan så här jaa, okej, det där skulle kanske betyda det där och sedan började jag tänka på något ord och sedan liksom, ja, alltså det var så där att jag försökte plocka de där orden som jag fattade sedan från det där... Vad läraren sade och så här. Och sedan frågade jag ibland från mina klasskompisar om jag märkte liksom att det skulle vara något, t.ex. när vi var med vår liksom klassföreståndare...

P: Mm

E: ... Att är det något viktigt som jag måste också veta och de sade sedan till mig också. Och, sedan började jag med en sådan där, okej nu, jag vet inte... Nå nog har det med språket att göra, alltså sedan började jag en sådan där, sådan där häfte vart jag skrev alltid ord. Att sedan hade jag något att göra där på timmen, att när jag hörde något ord, skrev jag först på ett papper så där, liksom det där ordet.

P: Mm

E: Och sedan kollade jag upp det hemma eller sedan... Jag köpte också en ordbok, men det var en **dålig juttu...**

(skratt)

P: *Anyways*, sedan hade jag något att göra där och såhär, för de där första veckorna var egentligen lite tråkiga...

P: Mm

E: ... så jag kunde inte... Jag fattade inte något. Och de där i Tyskland, är det ju mycket strängare också i skolan. Att, liksom, de kan inte bara tala hela tiden med klasskompisarna så där...

P: Mm

E: ... som i Finland. Ja, ähm, ja och sedan var det lite konstigt för det fanns ingen skolmat...

P: Mm

E: ... som i Finland. Att sedan liksom att bli van med det att äta bröd (skratt) och så här. Och... Ja, de där första veckorna, rasterna, var inte heller så där... För jag var i den där tionde klassen så, det var så där, alltså det var inte hemskt, jag var med de där... Jag hade nog någon att vara med men jag kände mig kanske lite ensam och så här. Alltså jag var

inte, jag var inte ledsen eller så här för jag visste ju att det inte skulle bli lätt och så här. Men, ja... Men sedan blev det bättre, liksom sedan, säkert efter två tre veckor. Så sedan började det liksom, så sedan började jag redan fatta något, liksom mer. (skratt) Inte (skratt) allt, men liksom, jag märkte också att min liksom... Ähm, tyska började liksom, nå började bli... Liksom den börja utvecklas att jag kunde...

P: Mm

E: ... Jag fattade redan lite mer (skratt) och så här. Så sedan blev det egentligen bättre och bättre hela tiden. Och, sedan ännu när jag böt klass så sedan alltid liksom, jag följde egentligen alltid med sedan också den där undervisningen. Också om jag inte alltid gjorde de där samma uppgifterna som de där andra.

P: Mm

E: För jag hade inte tänkt att jag vill ha från det där utbytet några kurser. Att det var inte, liksom, det var verkligen inte viktigt till mig.

P: Mm.

E: Och sedan orkade jag inte mer när de har så där... De har ju så där alla ämnen på samma vecka, att de har inga perioder eller några sådana här. Så där... Jag skulle inte ens ha fått några kurser av det och så här. Och sedan for jag också... Jag skulle inte ha borda i den här elfte klassen, jag skulle inte ha behövt ta jumppa eller något sådant här, men sedan tog jag bara så att jag kunde vara med mina vänner och så här.

P: Mm

E: Men... Ja.

P: Joo. Nå det där, nå sedan på fritiden, så vad brukade du göra på fritiden?

E: Ähm... Helt i början var det mest så att jag... Vi kom hem och sedan for vi och äta till min hostmommo och dit hade, var det alltid mat och så här. Att liksom jag hade, i början hade jag typ inga vänner eller det var just så där... Eller jag hade just sedan en annan flicka från min by som vi gjorde något kanske, inte så ofta, men ibland frågade hon sedan att vill jag göra något med henne och hennes kompisar och så här. Och, ja, sedan träffade jag en sådan där fransk utbyteselev, alltså en flicka också, och med henne gjorde vi mycket i början för ingendera av oss hade egentligen så där tyska vänner där i början.

P: Mm.

E: Och, liksom, så länge jag var på den där tionde klassen hittade jag egentligen inte några vänner. Att sedan på fritiden... Liksom... Vad gjorde jag? Ja, jag var med min hostfamilj och min hostmommo och jag for på länk och så här att jag... Och såg den där franska utbyteseleven och ibland den där ena flickan men där gjorde jag inte så där jättemycket. Men sedan när jag böt klass, sedan började jag också se andra vänner efter skolan och så här, men, många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också

uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här. Och sedan lekte vi med mina hostsyskon och sedan ibland såg jag sedan mina vänner och...

P: Mm

E: Ja, att jag började inte med någon hobby. Jag provade friidrott men sedan blev det bara.

P: Mm

E: Att sedan var jag... Ja... Men inte störde det mig egentligen för jag är inte en sådan där person som att jag måste ha hela tiden så där...

P: Mm

E: ... Något att göra. Att jag trivs också med mig själv ibland.

P: Mm

E: Och... Ja... Ja, och sedan när det blev liksom varmt, sedan fanns det ju liksom... Liksom sommaren var helt bäst. För sedan fanns det liksom, man kunde fara och simma till en sådan här *maauimala*...

P: Mm

E: ... Eller till någon sjö eller till floden. Eller man kunde fara på *Weinfest*.... Varje veckoslut

(skratt)

E: Ja och sedan, och sedan, vad fanns det... Sedan kunde, sådan där *kanoottiretki*, vad heter det, kanot...

P: Ja en sådan där kanotutflykt

E: Ja, och liksom... Ja. *Shoppailee* allt möjligt.

P: Ja.

E: Att sedan blev det liksom, det blev bättre och bättre hela tiden...

P: Mm

E: ... Egentligen.

P: Så talade du... Eller på vilket språk kommunikerade ni med den där mommon då?

E: Tyska

P: Helt från början?

E: Helt från början, hon kunde ingen engelska.

P: Ja.

E: Och ja... Och det var ännu lite svårt i början för hon tala också lite dialekt.

P: Mm

E: Eller ganska... Då min host... Mofa blir det. Ja han tala helt med dialekt. Att jag fattar inte ännu heller vad han talar alltid. Men den där min hostmommo talade sedan liksom lite, lite mindre dialekt. Eller hon kunde också liksom byta dom där dialektorden till tyska orden, eller så där.

P: Mm

E: Att... Och hon var liksom, hon var helt jätte, liksom, snäll från början. Att hon, hon orkade alltid vänta när jag tänker något att hur ska jag säga den där saken.

P: Mm

E: Och hon vill alltid försöka åtminstone att förstå vad jag försöker säga.

P: Mm

(20:23)

E: Och så här... Och ja, med de där mina vänner också att... Inte minns jag att jag skulle ha talat liksom... Mycket engelska.

P: Mm

E: Och med min hostfamilj gjorde vi en sådan där *deal* att från bör... Liksom jag flög till Tyskland 10:e september...

P: Mm

E: Och sedan sade de 1:a oktober till mig, eller liksom, de sade redan i början ”från 1:a oktober – INGA engelska ord”. Alltså, liksom, inte... Liksom att jag ska försöka allt säga på tyska, eller så där. Att det var inte så där att jag talade hela tiden engelska, att nog började jag med dem också tala så där liksom tyskt, engelskt, tyskt, engelskt ord. Men sedan från, ja... Och sedan försökte jag alltid säga allt på tyska. Också om det var svårt. Och inte blev de sura om jag sade sedan på engelska, sedan berättade de ju till mig vad det är...

P: Mm. Ja.

E: ... På tyska.

P: Joo. Mm. Bra. Det där, ja... Hur var din relation annars då till värdfamiljen?

E: Ehm... Helt bra... Alltså... I början var det svårt för det var så annorlunda än med min riktiga familj, eller så här. Men, man behöver ju ingen tysk familj till det.

P: Mm.

E: Det skulle ju ha kunnat vara någon finländsk familj, liksom som jag skulle ha bott längre tid hos.

P: Mm

E: Ja, och... På sätt och vis blev de sedan som en annan familj till mig, men på sätt och vis inte, för de, liksom mina hostföräldrar, de är mer som vänner till mig än, liksom, föräldrar. Och de var från första början. De var egentligen aldrig så där jättestränga med mig eller så här. Att, men säkert också för att jag är inte deras riktiga barn eller så här. Och... Med min hostbror var det i början så där lite att han... Han... Det tog sin tid för honom att han blev van att jag är dit. Och så här, att det var lite svårt kanske för honom. Min hostsyster var från början, hon var... Så ivrig att lära mig tyska och så här. Och hon liksom blev genast liksom min andra syster, men för min hostbror tog det en liten tid.

P: Mm. Hur gamla var de förresten?

E: Eh, min hostsyster var nio, eller är nio och min hostbror fyllde just tolv.

P: Mm, okej.

E: Att han var elva.

P: Ja, ja. Ja, det där... Ja nå gjorde ni annars så här många saker tillsammans? När du sade att de kändes som vänner mera den där din familj, eller...

E: Joo, alltså liksom... Ja, efter skolan brukade liksom... Nå min hostpappa var ganska mycket borta från... Alltså han måste resa mycket.

P: Mm

E: Eller vad heter det, norra Tyskland...

P: Mm.

E: ... Och så här. Men min hostmamma, redan från början liksom, hon brukade alltid, vi brukade alltid tala i något skede av dagen, alltså när hon kom hem från arbetet brukade vi alltid tala så här att "hur var din *Tag?*"... *Tag?*

(båda skrattar)

E: Dag (skratt). Ja, "hur var din dag?", och så här. Och liksom... Ja, men jag tyckte liksom, ja och sedan när min hostpappa var hemma, brukade han vara hemma redan när vi kom från skolan. Så därför for vi inte alltid dit till min hostmommo, utan vi kunde bli också hemma. Och med honom talade vi också mycket för han har varit också i... Han också, ja han har också varit i utbyte.

P: Mm

E: Men i Argentina. Ja.

P: Ja.

E: Och ja, och vi gjorde liksom... Ja, vi gjorde nog ganska mycket sedan på veckosluten ville de alltid visa mig något, liksom, nya platser.

P: Mm

E: av Tyskland. Att helt i början gjorde vi så där att vi for och vandra alltså... Nå egentligen gå.

P: Mm

E: Att vi for någonstans och så här. Oftast på någon söndag eller så här.

P: Mm

E: Och sedan var jag med dem också i många städer. Att på höstlovet var jag i, ähm, Lüneburg som e nära Hamburg.

P: Mm

E: ja, var vi dit något fyra dagar eller så här. Och, nå ja jag ids inte berätta allt, men vi var...

P: Mm, ja

E: ... Alltså vi var, vi for, och i Berlin och i Frankfurt och München och så här.

P: Mm, ja okej.

E: Ja att de visade nog mycket till mig. Och, ja.

P: Mm.

E: Och för dem var det också viktigt, liksom, jag tror, eller uppfattade det som så att också om jag inte skulle ha varit dit, var det viktigt för dem att göra något med familjen alltid då och då.

P: Mm.

E: Och så här. Och, ja, och till några platser for vi bara därför att dom ville visa det till mig...

P: Okej

E: ... Att de hade varit redan dit, men det var något... Att de ville bara för min skull...

P: Ja

E: Att vi skulle fara dit.

P: Ja. Fint. Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära...

E: Ja.

P: Så, på vilket språk talade ni då?

E: Tyska.

P: Joo

E: Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska.

P: Mm

E: Och, och... Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år eller något sådant här...

P: Okej

E: ... Tyska. Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där "va, va va?" Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det.

P: Mm.

E: Och sedan, liksom, sedan började jag översätta något ord men det var helt... Det var helt *floppi* i början, men sedan frågade hon mig att vill jag göra något med henne, liksom typ efter något två dagar och sedan var vi i samma skola. Och sedan gjorde vi något efter skolan när jag var så där att: "hon ville se mig igen!" (skrattar)(båda skrattar) Ja. Att sedan... Ja, och sedan var det bra för att, sedan liksom lärde vi oss, liksom hon lärde mig från mig ord, alltså ord som jag har lärt mig och jag lärde ord av henne som hon har lärt sig för vi talade båda så enkel tyska eller så där.

P: Mm.

E: Åtminstone i början, att sedan, sedan skrev vi båda liksom varandras ord upp eller så där, att vi skulle lära oss. Och ja. Och det var jätteroligt ibland... Några ord, några ord på svenska är liksom låneord från franska ord och ibland sa, det var helt jätteskrämmande för, några ord på franska är liksom... Jag visste vad hon talade om för hon visste inte det där ordet på tyska och hon sa det på franska och det var något sådant ord som man har i svenskan lånat från franskan...

P: Okej



E: Så sedan, sedan fattade jag och sedan var jag sådär ”oj nej, så coolt” och ja (skrattande)

P: (skrattar) Ganska roligt.

E: Ja-a.

P: Ja. Ähm, nå fanns där andra utbyteselever då än den där franska flickan?

E: Alltså det fanns på ett sådant där större område, liksom, i närheten av det där Würzburg.

P: Mm

E: Men det var redan ett ganska stort område, att därför gjorde vi inte så där jättemycket vi alla utbyteselever. Alltså något redan...

P: Mm

E: Men där på området fanns det sedan från Brasilien en flicka, från Chile en pojke och från Spanien en pojke.

P: Mm.

E: Och sedan fanns det i början en flicka från Spanien men hon flyttade liksom hostfamilj.

P: Mm

E: Ja. Och sedan var det från större områden som det var de där lägre sedan.

P: Mm.

E: Att dit var sedan ännu andra.

P: Joo. Så du hade inte så mycket att göra med dem?

E: Nä. Alltså, med den där franska flickan mest och sedan med den där brasilianska flickan liksom helt i slutet.

P: Mm

E: Men, men, nå så där lite. Vi var och bowla någon gång och vi var och skrinna på vintern och så här, men inte så där jätteaktivt. Man skulle ha kunnat göra mera, men den där vår, vad heter det öhm, områdeskoordinator eller sådan här, hon sade att vissa år är det så där att dom där utbyteseleverna kommer inte alls överens, sedan vissa år är de, att de är *jätteenga* alla som är på samma område.

P: Mm

E: Och vissa år e det så här att dom kommer överens men det blir sedan inte...

P: Mm

E: ... Något större. Och så var det med oss.

P: Mm

E: Egentligen.

P: Ja. Det där, ähm, på vilket kommunicerade ni med den där brasilianska flickan?

E: Ähm, tyska.

P: Tyska också.

E: Joo, alltså hon kunde redan liksom, hon kunde överraskande bra engelska, att hon hade lärt sig från serier.

P: Aa.

E: Liksom att hon hade sett serier på engelska. Men, ähm, hon hade lärt sig tre år tyska och hon kunde också helt i början av året. Jag var så där "Hon kommer från Brasilien och hon kan så där bra tyska!" (skrattande) Ja, men hennes någon, någon mor- eller farförälder kan liksom tyska.

P: Mm.

E: Att därför ville hon lära sig. Ja, *anyways*, och sedan i slutet, liksom, det var helt... Eller sedan när vi började göra mera tillsammans var det helt som om jag skulle ha varit med någon tysk *kaveri* eller så där liksom. Vi fattade varandra och sedan, ja.

P: Mm

E: Ja.

P: Ja, nå fanns det då andra människor som du hade kontakt med på fritiden än de här som du har nämnt, som du talade tyska med?

E: Ai, alltså andra än mina vänner?

P: Ja, andra än liksom klasskamrater och sedan dom här utbyteseleverna och sedan har du sagt mommon och familjen. Fanns det ännu någon?

E: Nå... Nog fanns det sedan liksom, inte vet jag. Nog finns det ju en lång lista med alla...

P: Mm, mm

E: ... Liksom... De hade vänfamiljer, de där min hostfamilj och nog brukade jag liksom, jag brukade själv, liksom, om jag behövde något, så köpte jag det liksom själv alltid.

P: Mm.

E: Jag for och köpa och så där till apoteket, ensam och så där.

P: Mm

E: Att, inte var det på det sättet andra människor än det skulle vara hit i Finland...

P: Mm, joo

E: som jag talar finska eller svenska med.

P: Joo, men inte liksom så där andra kompisar än från utanför skolan, eller...

E: Nå, nä inte egentligen. Men det var så där att i min stad, det var liksom enda gymnasiet.

P: Mm.

E: Att de där 150 som av... Egentligen kände jag alla från skolan, men det var inte så där att de var alla skolkompisar för vi gjorde ju också något på fritiden.

P: Ja

E: Och så här men... Nä-ä, för sedan i den där staden sedan fanns det... Men jag kände ingen från liksom *Realschule* eller *Hauptschule*.

P: Mm. Jo

E: Utom sedan helt i slutet, men, men ja, inte något att nämna om egentligen.

P: Ja. Nå det där, nu när du tänker tillbaka på allt det här så, ähm, vad tycker du att var de bästa möjligheterna till att öva din tyska?

E: Bästa möjligheterna? Ähm... Alltså jag... Ähm...

P: T.ex. mommon eller...

E: Alltså lättast är det att tala med småbarn.

P: Okej.

E: Som min hostsyster. För hon... Barn talar inte ännu så där jättekomplicerat. Och de talar inte heller med så stark dialekt. Om man hamnar, eller om man är på sådant område vart det är mycket...

P: Mm

E: ... Dialekt. Som det var i mitt område. Att, ja. Och sedan kanske, jag vet inte, det här, det har så mycket att göra med den där personen man talar med...

P: Mm

E: ... För egentligen är det lätt att tala med gamla människor, men sedan egentligen inte, för om de talar dialekt.

P: Mm

E: Men så det... Mm. Det är lite så där. Och sedan... Inte kan jag säga för det har också att göra med hurdan person man talar med, som är lika gammal som jag t.ex.

P: Mm

E: Att det kan vara jättelätt, men det kan vara jättesvårt också om de börjar tala helt jättesnabbt och du e sådär ”joo”.

P: Ja

E: Att, ja, inte finns det något svar till det.

P: Nå inte behöver... Det behöver inte alltid finnas heller. Joo, det där, ja det som, det skulle jag ännu fråga att när du hade det där häftet...

E: Ja

P: ... Som du skrev upp ord så, ähm, gjorde du, ja, det här i vilken annan mån försökte du själv liksom förbättra dina språkkunskaper?

E: Nå...

P: Var det din idé, det där, eller kom du på det själv eller liksom...

E: Nä, det var från den där franska flickan...

P: Okej

E: För hon gjorde så. Och sedan började jag också att göra så. Och.. ähm ja, sedan när det hade varit en tid, försökte jag titta lite så där på tyska serier och så här då när jag hade tid. (34:30)

P: Mm

E: Som var inte jätte ofta men ibland på kvällarna och så där när alla andra hade redan farit och sova. Alltså mina hostföräldrar for så tidigt och sova.

P: Okej

E: Och mina hostsyskon och så här. Och, sedan läste jag också en tysk bok (skratt)

P: Okej

E: Joo, och sedan, eller egentligen två, nej, tre. Nå joo...

P: Okej

E: ... *Anyways* jag började, i början läste jag så där helt jätteenkel som min ena lärare i skolan gav den till mig. Och sedan köpte jag en tysk bok för jag ville så... De där, liksom i Tyskland de där vart man säljer böcker, de e wow...

P: (skratt)

E: ... Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att "Nu läser jag den här!". Och sedan i början skrev jag också ord från den där boken som jag inte fattade men sedan blev det, liksom... Det blev lite för mycket, det blev så många svåra ord att sedan läste jag bara den Och nu fattade jag den där boken sedan liksom. De här huvuddragen eller så här.

P: Mm

E: Och, vad gjorde jag sedan... Ja sedan när det hade farit redan ett halvt år, sedan började jag kanske, jag minns inte så där exakt...

P: Ja

E: ... Men sedan började jag säga till mina hostföräldrar att kan de liksom korrigera mig om jag säger något helt jätte fel eller så där. Att liksom inte från alla minsta felen för sedan är det irriterande att någon är så där hela tiden (skrattande). Och inte när jag är trött på kvällen.

(båda skrattar)

Men liksom allt annat och sedan, eller sedan, ja och sedan började de så där säga ibland. Men inte så där bara därför att jag fråga av dem. Och många gånger sade jag också till mina kompisar att kan de *please* säga, men de alla tycker att det var inte så roligt för de menar att de förstår vad jag säger att varför ska de korrigera mig.

P: Mm

E: Och... Ja, vad gjorde jag... Lyssnade på tysk musik.

P: Okej

E: Ja

P: Hade du gjort det förr också? Eller...

E: Joo före

P: ... Blev du där intresserad?

E: Alltså, före mitt utbyte också för jag ville ha den där *filisen*.

P: Mm

E: Men sedan också under mitt utbyte gjorde jag en sådan där spellista med tyska...

P: Mm

E: ... Sångerna. Och jag tycker om att förstå vad de säger/sjunger i de där sångerna. Och sedan liksom under mitt utbyte lärde jag ju mig tyska så sedan...

P: Mm

E: ... Liksom fatta jag äntligen vad de säger i de där...

P: Joo

E: ... Sångerna. Och därför var det just roligt och se liksom min utveckling för jag, att jag sedan fatta plötsligt, vad de säger. Alltså okej inte fattar jag nog ännu heller någon rap och så här...

P: Mm, mm

E: ... Om dom talar så snabbt men ja.

P: Mm. Nå fanns det något som speciellt gav dig motivation i att just lära dig tyska?

E: Ähm...

P: Just då under utbytet.

E: Öhm... under utbytet, alltså... Ääh, alltså inte egentligen, jag ville bara liksom... (tystnad) Jag vet inte, jag hade väl ingen så där jättestor sedan. Att jag ville bara lära mig så där.

P: Mm

E: Att jag skulle kunna tala normalt med människor.

P: Mm

E: Och, och att liksom... Ja, jag vet inte varför... Jag vet inte varifrån min motivation kom (skrattar till). Eh, den kom bara. Det här skulle kunna... Någon skulle säkert ha där något jättebra men...

P: Men det, var det alltså så att det viktigaste för dig var just att kunna kommunicera med olika människor?

E: Joo.

P: Joo. Nå sedan just, öhm, fanns det så här situationer som du märkte just att dina tyskakunskaper inte räckte till?

E: Nå, nå, ibland nä jag minns inte riktigt, ibland så om jag måste t.ex. köpa tåg... när jag köpte tågbiljett till en sådan där längre väg.

P: Mm

E: Och så där i början liksom sedan... Liksom blev de helt, alltså ibland, människor liksom började sedan behandla mig liksom olikt för de hörde att jag liksom talar inte ...

P: Mm

E: ... Helt så bra tyska och sedan blev jag ibland ledsen från det. Men det är inte liksom, det kan man inte säga att alla tyskar är sådana...

P: Mm

E: ... För de är egentligen jättevänliga och så här. Men ja ibland om jag måste göra själv något, någon sak, liksom, och sedan kunde jag inte förklara vad jag menade, så jag blev så irriterad på mig själv för jag ville förklara det och jag ville kunna göra det, men någon speciell... Och sedan när jag var dit i apoteket första gången och jag försökte *selittää* att jag ville ha bara en sådan där *monivitamiini* eller en sådan där och de började: ”Ja, är du liksom gravid” och liksom allt sådant här och jag bar nej, nej, nej jag vill bara ha, det är ingenting (båda skrattar)

Och så här, men så där sedan, med att tala med någon, så ha med människor, normalt tänkte jag bara att det är nu bara så att jag kan liksom... Mina kunskaper är liksom... Eller i början var det lite svårt till mig för jag kunde inte tala om vissa saker för jag kunde inte bara förklara dem, men sedan efter det... Nä inte egentligen, att...

(41:10)

P: Mm. Det där, joo. Nå du sade att du blev, då när du blev irriterad just då när de inte förstod vad du menade...

E: Ja

P: Så, ähm, så vad gjorde du sedan då? Liksom, struntade du bara i det eller...

E: Nå det berodde för liksom jag lärde mig under mitt utbyte så där att... Eller liksom jag e typ helt sämst på det, men jag tror jag är inte mer sämst på det, att liksom, förklara något som jag inte vet det där ordet till.

P: Mm

E: Att sedan försökte jag förklara, förklara och sedan om de inte fatta så sedan ibland gav jag upp. För sedan viss... Om jag liksom, om jag hade inte min telefon där så kunde jag inte heller översätta, (...) ordet som jag sökte efter, men... Ja, det berodde helt på situationen, att jag är inte sådan att jag ger upp, att alltså helt sedan om det fanns ingen annan väg (skratt)...

P: Joo

E: ... Så sedan gav jag upp. Men inte fanns det egentligen så där, ja... Ja.

P: Mm.

E: Jag försökte sedan förklara det på något annat vis eller så här.

P: Joo. Hade du nytta av andra språk då, just t.ex. i sådana situationer?

E: Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska...

P: Mm

E: ... Och sedan är så där....

P: Joo

E: (skrattar)... Att liksom kanske det är, och ibland är det! (42:42)

P: Mm

E: Liksom i... Ja. Eller sen från engelska kanske ibland. Nå finskan hjälper nog inte riktigt.

(båda skrattar)

P: Ja

E: Men liksom ja. Svenskan hjälper nog till många så där *basic* ord.

P: Mm

E: Att förstå men det hjälper ju inte alls till någon grammatik eller sådan här.

P: Joo

E: Hjälper det inte alls. (mumlande)

P: Joo. Nå, det där, kom det sen vid något skede en sådan här tidpunkt när du tänkte, tyckte att "nä nu börjar det här gå" att just med tyskan? Att hur syntes liksom det sedan i din vardag?

E: Nå, så där efter julen. Eller nya... liksom det började ett nytt år, så sedan, sedan tycker jag det liksom... Sedan hade jag vari dit redan tre mån... Fyra, tre, nå lite över tre...

P: Mm.

E: ... Och så här, att sedan, sedan tyckte jag sedan efter jullovet liksom, så var jag så där "va, va" att liksom... Jag märkte säkert just på det att jag kunde liksom, nu säger jag liksom... Att jag kunde... Att jag tänkte inte kanske mer så där jätte, alltid, alltså nog tänkte jag ännu så där att vad jag skulle säga, kanske. Jag vet inte helt (skrattande). Jag men så där att jag kunde redan säga något utan att jag tänkte på det längre. Och, och just säkert kan det vara att därför fick jag lättare vänner sedan när jag böt klass.



P: Mm

E: För sedan, sedan kunde jag redan lite tyska och sedan kunde jag redan säga något.

P: Mm

E: Liksom utan att... Och, och ja. Och sedan märkte jag också att jag kun..., jag fattade mer från liksom texter och...

P: Mm

E: ... Och vad andra talade, eller så här. Att i början, jag vet ju inte vad de har talat (skrattande) för jag...

P: Mm

E: ... Jag fattade inte, men sedan började jag märka att också ibland när människor talade inte till mig att jag började liksom lyssna vad andra, vad andra säger till andra.

P: Mm

E: Bara därför för att jag fattade det. Och ja. Nog blev det sedan lättare när man lärde sig lite av det där språket.

P: Joo

E: Ja.

P: Joo. Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts?

E: Joo. Alltså, jag bara älskar att tala tyska!

(båda skrattar)

E: Alltså jag saknar det så mycket! Ähm, joo, för jag märkte liksom att... Jag, jag hade många vänner och sedan för jag bara och talade till och så här. Helt som jag skulle ha kunnat göra i Finland så där och det bara kom "tdtdtdtd". Sedan när jag kom hem började jag berätta något till min hostpappa "tdtdtdtdtd"...

(skrattar)

E: ... och sedan min hostmommo "tdtdtdtd" och, och... Och liksom det, jag tycker det är helt liksom, det är helt.... Det är så konstigt hur mycket man kan lära sig på 10 månader för, nog, inte är tyskan ännu kanske så som någon finska och svenska, nå svenskan är... Nå men *anyways* men... Jag är mycket bättre på tyska än på engelska och... Och, och jag märkte också att det finns mindre ord än, alltså minde ord, det finns hela tiden mindre och mindre ord som jag måste förklara till någon, att jag kunde redan så mycket och... Ja och jag märkte också att jag började säga, liksom... Liksom, hur ska jag säga... Kanske blev jag ännu mera social sedan, med att... Och jag var liksom, jag var alltid glad i slutet av

mitt utbytesår (skrattande), alltid glad, och mina vänner, liksom jag hade en bok vart de fick skriva, så de många skrev till mig att jag ska aldrig liksom, ähm... Glöm... Liksom, jag ska aldrig sluta vara så glad, eller de menade att alltid när de såg mig var jag glad (skrattar). Aww, ja och ja inte vet jag vad jag kan säga mer. Ähm...

P: Men att du var nöjd med de, liksom, tyskakunskaper som du hade fått under det där året?

E: Joo, alltså först, liksom när jag hade något två månader kvar kanske, var jag så där att... När ibland blev det så där att när jag förklara något, och blir ibland också nu, att sedan, var det jättesvårt att förklara något. Men sedan tror jag att jag fattade först sedan när jag kom, nåja... Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där. Ja. Att, vad heter det, jag liksom bara tänkte att det är så och sedan var jag så där att jag kan ju helt... Jättebra. Om man tänker på det hur dåligt, eller dåligt, hur lite jag kunde i början...

P: Mm, mm

E: ... Och så här. Att nog var jag nöjd och nog är jag nöjd ännu (skrattar)...

P: Ja

E: ... Och så här, och ja. Jag är hela tiden rädd att jag glömmer.

P: Det där, hur syns, eller hur är det nu, när du sa att du e hela tiden rädd att du glömmer, så hur syns tyskan i din vardag nuförtiden?

E: Nå alltså nu, ähm, när jag är i Finland så försöker jag... Nå nu har jag ju att jag skriver med mina vänner från Tyskland och sen, sen brukar jag ibland läsa tyska, ähm, nyheter.

P: Mm

E: Ähm, och sedan, ja ibland kanske några serier eller så här. Men... Och sedan, ja sedan talar jag med min pojkvän, två gånger i veckan och så där. Sådan där Skype. Att där får jag tala (skrattar)

P: Okej

E: Och sen, och kanske skickar jag någon *ääniviesti* till någon kompis någon gång men...

P: Mm

E: ... Sedan annars... Aa! Jag skriver min dagbok på tyska.

P: Okej.

E: Ja, öhm, och sen märkte jag ibland att, och nu... Nu märker jag när jag är borta från Tyskland att jag liksom... Jag tänk... Alltså nog tänkte jag redan i Tyskland ibland på

tyska och såg drömmar på tyska, men nu, också nu när jag är i Finland fast jag inte hör den där tyskan, så ibland tänker jag och ibland när jag är ensam hemma talar jag typ själv på tyska (skrattande)

P: (skrattar)

E: Ja men liksom, och jag märker att om jag börjar räkna, börjar jag liksom oftare och räkna på tyska än, alltså än förr.

P: Mm. Joo

E: Ja. Och, ja. Sedan brukar jag säga så där... Alltså ibland till min mamma säga något på tyska men sedan, fattar hon inte alltid.

(båda skrattar)

E: Ja men hon har liksom lärt sig tyska och så här.

P: Ja. Okej, nå ja, så här har vi då talat om att hur det är att lära sig tyska som utbyteselev i Tyskland så...

E: Ja

P: ... Finns det ännu något som, ähm, jag inte ännu har frågat och som du skulle vilja tillägga?

E: Ähm... Ähm... Inte vet jag. Alltså... Jag sade det redan men... På riktigt, nå joo, det är, jag vet inte... Öhm, inte... Hm... Vad skulle kunna passa.

P: Nå det behöver inte nödvändigtvis vara något, jag bara tänkte om du kommer på någonting som jag inte har råkat fråga.

E: Jag kan skriva till dig sedan om jag kommer på något.

P: Okej, joo.

E: Men nu... Nä inte egentligen.

P: Mm. Nå men tack helt jättemycket. Det var jätteintressant att höra och jag kan också känna igen mig i många situationer.

E: Ja

P: Joo

## Anhang 3: Der Hintergrundfragebogen

### Frågeformulär om utbyte i Tyskland

Bakgrundsinformation om utbytet i Tyskland

#### Vad var de viktigaste orsakerna för dig att åka på utbyte? \*

Välj ett eller flera alternativ

- ☒ Jag ville lära mig ett nytt språk/förbättra mina språkkunskaper
- ☒ Jag ville lära känna en ny kultur
- ☐ Jag ville bli självständigare
- ☐ Jag ville utmana mig själv
- ☐ Jag ville lära känna nya människor
- ☐ Övrigt: .....

#### Varför valde du att åka till Tyskland? \*

Eftersom jag ville lära mig ett annat språk än engelska. Jag hade lärt mig tyska i 2 år, så jag tänkte att det skulle vara bra att åka till ett tysk språkigt land till utbyte, för att jag kunde redan grunderna till språket. Alla länderna som man talar tyska i, låg långt borta hemifrån, men också nära för att de alla finns/fanns i Europa, och det kändes som ett för stort steg att åka till utbyte till t.ex Costa Rica. Sedan blev det att välja mellan Österrike, Schweiz och Tyskland. I Österrikets landbeskrivning stod det att man förväntar mycket av utbyteseleverna i skolan och i Schweiz var det så, att man skulle ha kunnat hamna i en franskspråkig familj, och jag ville ju lära mig tyska. Så tyskland blev egentligen "kvar", men jag tänkte att det är kanske bara menat att jag åker till Tyskland, och där lär jag mig "hoch-deutsch", jag läste från internetet att tyskarna är en blandning av en finländare och en spanijor och det lät bra i min öron för att finländarna är kanske inte de vänligaste människorna..

.....

#### Hade du tidigare besökt Tyskland? \*

- ☒ Ja
- ☐ Nej

Av vilka skäl har du besökt Tyskland? \*

- ☒ Semesterresa
  - ☐ Skolresa
  - ☐ Besök hos tyska släktingar
  - ☐ Besök hos andra bekanta
  - ☐ Övrigt: .....
- 
- 

Ungefär hur länge hade du läst tyska innan utbytet? \*

- ☐ Mindre än 1 år
- ☐ 1 år
- ☐ 2 år
- ☒ 3 år
- ☐ 4 år
- ☐ Övrigt: .....

Vilket är ditt modersmål? \*

- ☒ Svenska
- ☐ Finska

Vilka andra språk än svenska, finska och tyska kunde du / hade du läst eller förstod du innan utbytet? \*

☒ Engelska

☐ Franska

☐ Spanska

☐ Övrigt: .....

Syntes tyskan i din vardag innan du åkte på utbyte? \*

☐ Ja

☒ Nej

---

På vilket sätt syntes tyskan i din vardag? I form av... \*

☐ Undervisningen i skolan

☐ Filmer/TV-serier

☐ Musik

☐ Kontakt med tyskspråkiga personer

☐ Övrigt: .....

---

Vilken betydelse hade utbytesorganisationens förberedelser inför utbytesåret för dig?

|                 | 1                     | 2                     | 3                                | 4                     | 5                     |                        |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Ingen betydelse | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Väldigt stor betydelse |

Var du nöjd med utbytesorganisationen?

- ☒ Ja
- ☐ Nej
- ☐ Delvis

Vem består din finska familj av?

T.ex. Mamma, pappa, syster och bror.

Mamma, pappa, lillesyster och lillebror

Vem bestod din värdfamilj av?

Mamma, pappa, lillebror och lillesyster

Var du nöjd med din värdfamilj?

- ☒ Ja
- ☐ Nej
- ☐ Delvis

Fanns det andra utbyteselever som bodde på samma eller närliggande ort som du i Tyskland?

- ☒ Ja
- ☐ Nej

Besökte du en språkkurs i tyska under utbytesåret?

- ☐ Ja
- ☒ Nej

---

### Namnlöst avsnitt

Ifall du besökt en språkkurs, vad var kursens omfattning och i vilket skede av utbytet var det?

---



## Anhang 4: Die Segmentierung in Kodiereinheiten

1. [P: Hur uppskattar du själv då att dina tyskakunskaper var innan det här utbytet? (...)  
Så var det så där, du skrev ju i den där, i det där frågeformuläret att tyskan på något sätt, det syntes inte i din vardag, sådär fritiden, men... E: Nå... P: (...) ja eller hur liksom tyckte du att dina tyskakunskaper var... E: Nå... P: då före? E: Nå alltså, kan vara att jag svarade fel på den där frågan för liksom, nog, nog hade jag ju tyska i skolan (...) Men liksom annat än det... P: Ja E: Inte men, ähm, nå alltså jag kunde sådant där jätte... Mina kunskaper var inte... Alltså, jag kunde sådana där helt normala ord, sådana där som man lär sig i skolan, nån äppel och (...)”hej jag heter E och jag kommer från Finland”. Det var typ det som jag kunde tala med nån. (...) Sedan vidare från det, var det helt jättesvårt till mig (...) Jag kunde *ein bisschen*.]
2. [P: Hur uppskattar du själv då att dina tyskakunskaper var innan det här utbytet? (...) men jag förstod redan lite mer än jag talade för några ord liknar ju sådär svenskan. (...) Och jag har blivit jättebra på att gissa, liksom tyska ord, vad de är på svenska. För... För i början måste man bara gissa...]
3. [men jag förstod redan lite mer än jag talade]
4. [Nå hade du liksom några förväntningar på att hur du ville att dina, det här, tyskakunskaper skulle utvecklas? Joo, alltså, före jag for till Tyskland hoppades jag så där att... Att jag skulle lära mig flytande tyska. (...) Att inte tänkte jag heller att jag skulle lära mig perfekt tyska, eller något sådant.]
5. [Och så där att jag skulle kunna tala så där normalt med människor. Men jag hoppades på att jag skulle kunna tala liksom utan problem med människor (...) och så där helt om normala saker.]
6. [P: Nå kommer du ihåg då första gången som du talade tyska då under ditt utbyte? Att hurudan var den situationen? E: Nå... Alltså helt första... Det var så att min hostpappa och min hostbror sökte mig från flygfältet och sedan talade de på flygfältet, eller min hostpappa talade till mig engelska (...) på flygfältet. Men sedan när vi satt i bilen, öhm... jag minns inte hur det var, men det var något att han började fråga från mig på tyska och sedan försökte jag svara på engelska och sådär. Men sedan liksom, ville jag försöka svara på tyska och det var helt (lite skrattande), inte hemskt men det var... eller liksom det var så där att vartannat ord var ett engelskt ord, vartannat var något tyskt ord]
7. [och sedan var min hostpappa så där att ”joo, att det är bra att du försöker”]
8. [P: Hur var det då med första dagen i skolan? (...) Kan du berätta om den? E: (...) Jag följde bara med sedan den här flickan och talade sedan med hennes vänner och sedan kom några andra också och tala med mig. Och... Nå, nä. Alltså... liksom många... Okej, tyskar kan helt okej engelska men många kan inte sådär jättebra, att det var så där att jag försökte redan då tala tyska och jag... Jag liksom, jag typ, det var lite liknande som där i bilen, men det är liksom... Jag försökte säga. Men det tog så där länge, eller jag måste tänka vad jag skulle säga sedan... (...) till följande, för att liksom, så är det ju med ett nytt språk.]
9. [Hur var det då med första dagen i skolan? (...) Kan du berätta om den? E: Öhm, nå siis, det var så att jag for med bussen med min hostbror till skolan och med den där samma bussen kom en flicka från min by som skulle sedan var på samma klass som jag. Och min hostmamma liksom följde med mig till busshållplatsen och sedan var hon så där att joo att här skulle borda vara någon flicka som är på din klass och sådär

(...) Och sedan var jag sådär okej och sedan, ja sedan började jag och tala på engelska med den här flickan sedan. Hon talade bra engelska och sådär och sedan kom vi för sent för bussen var sen]

10. [redan på min första dag sade mina klasskompisar att "wow du talar bra tyska" och jag var så där (skrattande:) att jag kunde typ säga att hej jag kommer från Finland och jag heter E och jag kommer från Finland och ähm... Vad kunde jag säga... typ mina favoritämnen på tyska eller något sådant här.]
11. [redan på min första dag sade mina klasskompisar att "wow du talar bra tyska" och jag var så där (skrattande:) att jag kunde typ säga att hej jag kommer från Finland och jag heter E\* och jag kommer från Finland och ähm... Vad kunde jag säga... typ mina favoritämnen på tyska eller något sådant här. (...) Ja. P: Men de talade ändå tyska till dig? E: Joo. Eller sedan om de fattade att jag inte fattade helt liksom vad dom säger, så sedan sa de, eller försökte de sedan säga det på engelska. Men det var ju lite som min tyska till dem, liksom den där engelskan sedan.]
12. [Nå alltså, mitt utbytesår var ju lite så där, eller när jag böt ju klass (...) och så här, att jag var på... Jag fortsatte bara på den här klassen, att jag var på liksom tionde klassen, att liksom gymnasieettan (...) och där har man ännu en klass och så här. Och i början var det, nå två första dagarna var helt bra till mig så här men sedan märkte jag redan liksom att... Att jag kanske trivdes inte i den där klassen. Eller de var inte så intresserade att tala med mig, men jag tänkte att sådär, att kanske det är bara här i början och så här att liksom jag ger då till dem en chans (...) men sedan blev det så där att, att liksom jag hittade inte riktigt nya vänner och så här i den klassen]
13. [dom var sedan liksom två tre år yngre än jag (...) Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här. Att det var bara från... sedan fick jag senare höra att den där klassen som jag var på, var ännu lite en sådan där konstig klass, eller en sådan där. (...) Att liksom... Öhm... att för finländare som far till Tyskland skulle borde sättas på elfte klassen tycker jag (...) Alltså om dom är inte, alltså jag tycker det skulle kunna vara något test eller något att hur barnslig man är eller så här. Men, liksom, jag kände mig som så mycket äldre på den där tionde klassen.]
14. [Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här.]
15. [Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här. (...) De var sedan där, jättetrevliga och jag fick jättemycket vänner.]
16. [Men sedan på elfte klassen var det helt, dit var det just så där att jag kunde tala med alla och alla typ visste vem jag var och så här.]
17. [Men sedan på elfte klassen var det helt, dit var det just så där att jag kunde tala med alla och alla typ visste vem jag var och så här (...) P: Joo. Så det kändes då att du hade mera gemensamt med dem? E: Joo.]

18. [Nå, mina första veckor... Jag sitter bara dit på timmen så där: Jag förstår *und*, öhm, *zwei*. (...) och sedan så här jaa, okej, det där skulle kanske betyda det där och sedan började jag tänka på något ord och sedan liksom, ja, alltså det var så där att jag försökte plocka de där orden som jag fattade sedan från det där... Vad läraren sade och så här. Och sedan frågade jag ibland från mina klasskompisar om jag märkte liksom att det skulle vara något, t.ex. när vi var med vår liksom klassföreståndare (...) att är det något viktigt som jag måste också veta och de sade sedan till mig också. (...) Sedan började jag en sådan där, sådan där häfte vart jag skrev alltid ord. Att sedan hade jag något att göra där på timmen, att när jag hörde något ord, skrev jag först på ett papper så där, liksom det där ordet. (...) Sedan hade jag något att göra där och så här, för de där första veckorna var egentligen lite tråkiga (...) Så jag kunde inte... Jag fattade inte något.]
19. [sedan började jag en sådan där, sådan där häfte vart jag skrev alltid ord. Att sedan hade jag något att göra där på timmen, att när jag hörde något ord, skrev jag först på ett papper så där, liksom det där ordet.]
20. [Ja, de där första veckorna, rasterna, var inte heller så där... För jag var i den där tionde klassen så, det var så där, alltså det var inte hemskt, jag var med de där... Jag hade nog någon att vara med men jag kände mig kanske lite ensam och så här. Alltså jag var inte, jag var inte ledsen eller så här för jag visste ju att det inte skulle bli lätt och så här.]
21. [Men, ja... Men sedan blev det bättre, liksom sedan, säkert efter två tre veckor. Så sedan började det liksom, så sedan började jag redan fatta något, liksom mer. (skratt) Inte (skratt) allt, men liksom, jag märkte också att min liksom... Ähm, tyska började liksom, nå började bli... Liksom den börja utvecklas att jag kunde... (...) Jag fattade redan lite mer (skratt) och så här. Så sedan blev det egentligen bättre och bättre hela tiden.]
22. [Och, sedan ännu när jag böt klass så sedan alltid liksom, jag följde egentligen alltid med sedan också den där undervisningen. Också om jag inte alltid gjorde de där samma uppgifterna som de där andra. Jag skulle inte ha borda i den här elfte klassen, jag skulle inte ha behövt ta jumpa eller något sådant här, men sedan tog jag bara så att jag kunde vara med mina vänner och så här.]
23. [vad brukade du göra på fritiden? Helt i början var det mest så att jag... Vi kom hem och sedan for vi och äta till min hostmommo och dit hade, var det alltid mat och så här.]
24. [Att liksom jag hade, i början hade jag typ inga vänner eller det var just så där... Eller jag hade just sedan en annan flicka från min by som vi gjorde något kanske, inte så ofta, men ibland frågade hon sedan att vill jag göra något med henne och hennes kompisar och så här.]
25. [Och, ja, sedan träffade jag en sådan där fransk utbyteselev, alltså en flicka också, och med henne gjorde vi mycket i början för ingendera av oss hade egentligen så där tyska vänner där i början.]
26. [Och, liksom, så länge jag var på den där tionde klassen hittade jag egentligen inte några vänner.]
27. [Att sedan på fritiden... Liksom... Vad gjorde jag? Ja, jag var med min hostfamilj och min hostmommo]
28. [Att sedan på fritiden... Liksom... Vad gjorde jag? Ja, jag var med min hostfamilj och min hostmommo och jag for på länk och så här att jag... Och såg den där franska utbyteseleven]

29. [och ibland den där ena flickan men där gjorde jag inte så där jättemycket.]
30. [Men sedan när jag böt klass, sedan började jag också se andra vänner efter skolan]
31. [många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här.]
32. [många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här. Och sedan lekte vi med mina hostsyskon]
33. [många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här. Och sedan lekte vi med mina hostsyskon och sedan ibland såg jag sedan mina vänner och...]
34. [P: Så talade du... Eller på vilket språk kommunicerade ni med den där mommon då? E: Tyska P: Helt från början? E: Helt från början, hon kunde ingen engelska. P: Ja.  
Och det var ännu lite svårt i början för hon tala också lite dialekt. (...) Eller ganska... Då min host... Mofa blir det. Ja han tala helt med dialekt.]
35. [Och det var ännu lite svårt i början för hon tala också lite dialekt. (...) Eller ganska... Då min host... Mofa blir det. Ja han tala helt med dialekt. Att jag fattar inte ännu heller vad han talar alltid.]
36. [Och hon var liksom, hon var helt jätte, liksom, snäll från början. Att hon, hon orkade alltid vänta när jag tänker något att hur ska jag säga den där saken. (...) Och hon vill alltid försöka åtminstone att förstå vad jag försöker säga.]
37. [Och ja, med de där mina vänner också att... Inte minns jag att jag skulle ha talat liksom... Mycket engelska.]
38. [Och med min hostfamilj gjorde vi en sådan där *deal* att från bör... Liksom jag flög till Tyskland 10:e september. (...) Och sedan sade de 1. oktober till mig, eller liksom, de sade redan i början "från 1. oktober – INGA engelska ord". Alltså, liksom, inte... Liksom att jag ska försöka allt säga på tyska, eller så där.]
39. [Och med min hostfamilj gjorde vi en sådan där *deal* att från bör... Liksom jag flög till Tyskland 10:e september. (...) Och sedan sade de 1. oktober till mig, eller liksom, de sade redan i början "från 1. oktober – INGA engelska ord". Alltså, liksom, inte... Liksom att jag ska försöka allt säga på tyska, eller så där. Att det var inte så där att jag talade hela tiden engelska, att nog började jag med dem också tala så där liksom tyskt, engelskt, tyskt, engelskt ord. Men sedan från, ja... Och sedan försökte jag alltid säga allt på tyska. Också om det var svårt. Och inte blev de sura om jag sade sedan på engelska, sedan berättade de ju till mig vad det är på tyska]
40. [Hur var din relation annars då till värdfamiljen? Ehm... Helt bra... Alltså... I början var det svårt för det var så annorlunda än med min riktiga familj, eller så här. Men,

- man behöver ju ingen tysk familj till det. (...) Det skulle ju ha kunnat vara någon finländsk familj, liksom som jag skulle ha bott längre tid hos.]
41. [Ja, och... På sätt och vis blev de sedan som en annan familj till mig, men på sätt och vis inte, för de, liksom mina hostföräldrar, de är mer som vänner till mig än, liksom, föräldrar. Och de var från första början. De var egentligen aldrig så där jättestränga med mig eller så här. Att, men säkert också för att jag är inte deras riktiga barn eller så här.]
  42. [Och... Med min hostbror var det i början så där lite att han... Han... Det tog sin tid för honom att han blev van att jag är dit. Och så här, att det var lite svårt kanske för honom.]
  43. [Min hostsyster var från början, hon var... Så ivrig att lära mig tyska och så här. Och hon liksom blev genast liksom min andra syster]
  44. [Ja nå gjorde ni annars så här många saker tillsammans? När du sade att de kändes som vänner mera den där din familj?  
Men min hostmamma, redan från början liksom, hon brukade alltid, vi brukade alltid tala i något skede av dagen, alltså när hon kom hem från arbetet brukade vi alltid tala så här att "hur var din Tag?"... Tag? Dag (skratt). Ja, "hur var din dag?", och så här.]
  45. [och sedan när min hostpappa var hemma, brukade han vara hemma redan när vi kom från skolan. Så därför for vi inte alltid dit till min hostmommo, utan vi kunde bli också hemma. Och med honom talade vi också mycket för han har varit också i... Han också, ja han har också varit i utbyte.]
  46. [Ja nå gjorde ni annars så här många saker tillsammans? När du sade att de kändes som vänner mera den där din familj?  
Ja, vi gjorde nog ganska mycket sedan på veckosluten ville de alltid visa mig något, liksom, nya platser. (...) av Tyskland. (...) Och sedan var jag med dem också i många städer. Att på höstlovet var jag i, ähm, Lüneburg som e nära Hamburg (...) Ja, var vi dit något fyra dagar eller så här. Och, nå ja jag ids inte berätta allt, men vi var (...) Alltså vi var, vi for, och i Berlin och i Frankfurt och München och så här. (...) Ja att de visade nog mycket till mig. (...) Och, ja, och till några platser for vi bara därför att dom ville visa det till mig (...) Att de hade varit redan dit, men det var något... Att de ville bara för min skull (...) att vi skulle fara dit.]
  47. [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska). Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där "va, va va?" Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det.]
  48. [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska). Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där "va, va va?" Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det. Och sedan, liksom, sedan började jag översätta något ord men det var helt... Det var helt *floppi* i början, men sedan frågade hon mig att vill jag göra något med henne, liksom typ efter något två dagar och sedan

var vi i samma skola. Och sedan gjorde vi något efter skolan när jag var så där att: "hon ville se mig igen!" (skrattar)(båda skrattar) Ja. Att sedan... Ja, och sedan var det bra för att, sedan liksom lärde vi oss, liksom hon lärde mig från mig ord, alltså ord som jag har lärt mig och jag lärde ord av henne som hon har lärt sig för vi talade båda så enkel tyska eller så där (...) Åtminstone i början, att sedan, sedan skrev vi båda liksom varandras ord upp eller så där, att vi skulle lära oss.]

49. [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska). Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där "va, va va?" Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det. Och sedan, liksom, sedan började jag översätta något ord men det var helt... Det var helt *floppt* i början, men sedan frågade hon mig att vill jag göra något med henne, liksom typ efter något två dagar och sedan var vi i samma skola. Och sedan gjorde vi något efter skolan när jag var så där att: "hon ville se mig igen!" (skrattar)(båda skrattar) Ja. Att sedan... Ja, och sedan var det bra för att, sedan liksom lärde vi oss, liksom hon lärde mig från mig ord, alltså ord som jag har lärt mig och jag lärde ord av henne som hon har lärt sig för vi talade båda så enkel tyska eller så där (...) Åtminstone i början, att sedan, sedan skrev vi båda liksom varandras ord upp eller så där, att vi skulle lära oss. Och ja. Och det var jätteroligt ibland... Några ord, några ord på svenska är liksom låneord från franska ord och ibland sa, det var helt jätteskrämmande för, några ord på franska är liksom... Jag visste vad hon talade om för hon visste inte det där ordet på tyska och hon sa det på franska och det var något sådant ord som man har i svenskan lånat från franskan (...) så sedan, sedan fattade jag och sedan var jag sådär "oj nej, så coolt" och ja (skrattande)]
50. [nå fanns där andra utbyteselever då än den där franska flickan? E: Alltså det fanns på ett sådant där större område, liksom, i närheten av det där Würzburg. (...) Men det var redan ett ganska stort område, att därför gjorde vi inte så där jättemycket vi alla utbyteselever. Alltså något redan... (...) men där på området fanns det sedan från Brasilien en flicka, från Chile en pojke och från Spanien en pojke. (...) Och sedan fanns det i början en flicka från Spanien men hon flyttade liksom hostfamilj. (...) Ja. Och sedan var det från större områden som det var de där lägre sedan. (...) Så du hade inte så mycket att göra med dem? E: Nä. Alltså, med den där franska flickan mest och sedan med den där brasilianska flickan liksom helt i slutet. (...) Men, men, nå så där lite. Vi var och bowla någon gång och vi var och skrinna på vintern och så här, men inte så där jätteaktivt. Man skulle ha kunnat göra mera, men den där vår, vad heter det öhm, områdeskoordinator eller sådan här, hon sade att vissa år är det så där att dom där utbyteseleverna kommer inte alls överens, sedan vissa år är de, att de är jätte*enga* alla som är på samma område. (...) Och vissa år e det så här att dom kommer överens men det blir sedan inte (...) något större. Och så var det med oss.]
51. [på vilket kommunicerade ni med den där brasilianska flickan? E: Ähm, tyska (...). Men, ähm, hon hade lärt sig tre år tyska och hon kunde också helt i början av året. (...) Sedan när vi började göra mera tillsammans var det helt som om jag skulle ha varit med någon tysk *kaveri* eller så där liksom.]
52. [P: Ja, nå fanns det då andra människor som du hade kontakt med på fritiden än de här som du har nämnt, som du talade tyska med? E: Ai, alltså andra än mina vänner? P: Ja, andra än liksom klasskamrater och sedan dom här utbyteseleverna och sedan

- har du sagt mommon och familjen. Fanns det ännu någon? E: Nog fanns det sedan liksom, inte vet jag. Nog finns det ju en lång lista med alla (...), liksom, de hade vänfamiljer, den där min hostfamilj och nog brukade jag liksom, jag brukade själv, liksom, om jag behövde något, så köpte jag det liksom själv alltid. (...) Jag for och köpa och så där till apoteket, ensam och så där.(...) Att, inte var det på det sättet andra människor än det skulle vara hit i Finland]
53. [Egentligen kände jag alla från skolan, men det var inte så där att de var alla skolkompisar för vi gjorde ju också något på fritiden]
54. [P: Ja. Nå det där, nu när du tänker tillbaka på allt det här så, ähm, vad tycker du att var de bästa möjligheterna till att öva din tyska? E: Bästa möjligheterna? Ähm... Alltså jag... Ähm... P: T.ex. mommon eller... E: Alltså lättast är det att tala med småbarn.(...) Som min hostsyster. För hon... Barn talar inte ännu så där jättekomplicerat.]
55. [P: Ja. Nå det där, nu när du tänker tillbaka på allt det här så, ähm, vad tycker du att var de bästa möjligheterna till att öva din tyska? E: Bästa möjligheterna? Ähm... Alltså jag... Ähm... P: T.ex. mommon eller (...) E: Och sedan kanske, jag vet inte, det här, det har så mycket att göra med den där personen man talar med. För egentligen är det lätt att tala med gamla människor, men sedan egentligen inte, för om de talar dialekt. Inte kan jag säga för det har också att göra med hurdan person man talar med, som är lika gammal som jag t.ex. Att det kan vara jättelätt, men det kan vara jättesvårt också om de börjar tala helt jättesnabbt och du e sådär ”joo”]
56. [i vilken annan mån försökte du själv liksom förbättra dina språkkunskaper? (...) E: (...) sedan när det hade varit en tid, försökte jag titta lite så där på tyska serier och så här då när jag hade tid. Som var inte jätte ofta men ibland på kvällarna och så där när alla andra hade redan farit och sova. Alltså mina hostföräldrar for så tidigt och sova. (...) Och mina hostsyskon och så här.]
57. [Och, sedan läste jag också en tysk bok (skratt) (...) eller egentligen två, nej, tre. Nå joo (...) *anyways* jag började, i början läste jag så där helt jätteenkel som min ena lärare i skolan gav den till mig. Och sedan köpte jag en tysk bok för jag ville så... De där, liksom i Tyskland de där vart man säljer böcker, de e wow... (...) Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att ”Nu läser jag den här!”. Och sedan i början skrev jag också ord från den där boken som jag inte fattade men sedan blev det, liksom... Det blev lite för mycket, det blev så många svåra ord att sedan läste jag bara den Och nu fattade jag den där boken sedan liksom. De här huvuddragen eller så här.]
58. [Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att ”Nu läser jag den här!”]
59. [Och, vad gjorde jag sedan... Ja sedan när det hade farit redan ett halvt år, sedan började jag kanske, jag minns inte så där exakt (...), men sedan började jag säga till mina hostföräldrar att kan de liksom korrigera mig om jag säger något helt jätte fel eller så där. Att liksom inte från alla minsta felen för sedan är det irriterande att någon är så där hela tiden (skrattande). Och inte när jag är trött på kvällen. (båda skrattar) Men liksom allt annat och sedan, eller sedan, ja och sedan började de så där säga ibland. Men inte så där bara därför att jag fråga av dem.]
60. [Och många gånger sade jag också till mina kompisar att kan de *please* säga, men de alla tycker att det var inte så roligt för de menar att de förstår vad jag säger att varför ska de korrigera mig.]

61. [Och... Ja, vad gjorde jag... Lyssnade på tysk musik. (...) Men sedan också under mitt utbyte gjorde jag en sådan där spellista med tyska (...) sånger. Och jag tycker om att förstå vad de säger/sjunger i de där sångerna.]
62. [Och sedan liksom under mitt utbyte lärde jag ju mig tyska så sedan (...), liksom fatta jag äntligen vad de säger i de där (...) sångerna. Och därför var det just roligt och se liksom min utveckling för jag, att jag sedan fatta plötsligt, vad de säger.]
63. [Alltså okej inte fattar jag nog ännu heller någon rap och så här (...) om dom talar så snabbt men ja.]
64. [Nå fanns det något som speciellt gav dig motivation i att just lära dig tyska? E: (...) alltså inte egentligen, jag ville bara liksom... (tystnad) Jag vet inte, jag hade väl ingen så där jättestor sedan. Att jag ville bara lära mig så där. (...) att jag skulle kunna tala normalt med människor. (...) P: Men det, var det alltså så att det viktigaste för dig var just att kunna kommunicera med olika människor? E: Joo.]
65. [P: (...) fanns det så här situationer som du märkte just att dina tyskakunskaper inte räckte till? E: Nå, nå, ibland nä jag minns inte riktigt, ibland så om jag måste t.ex. köpa tåg... när jag köpte tågbiljett till en sådan där längre väg. (...) Och så där i början liksom sedan... Liksom blev de helt, alltså ibland, människor liksom började sedan behandla mig liksom olikt för de hörde att jag liksom talar inte (...) helt så bra tyska och sedan blev jag ibland ledsen från det. Men det är inte liksom, det kan man inte säga att alla tyskar är sådana...]
66. [Men ja ibland om jag måste göra själv något, någon sak, liksom, och sedan kunde jag inte förklara vad jag menade, så jag blev så irriterad på mig själv för jag ville förklara det och jag ville kunna göra det]
67. [Och sedan när jag var dit i apoteket första gången och jag försökte *selittää* att jag ville ha bara en sådan där *monivitamiini* eller en sådan där och de började: ”Ja, är du liksom gravid” och liksom allt sådant här och jag bar nej, nej, nej jag vill bara ha, det är ingenting (båda skrattar) Och så här, men så där sedan, med att tala med någon, så ha med människor, normalt tänkte jag bara att det är nu bara så att jag kan liksom... Mina kunskaper är liksom... Eller(...) i början var det lite svårt till mig för jag kunde inte tala om vissa saker för jag kunde inte bara förklara dem]
68. [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det!]
69. [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det! (...) Eller sen från engelska kanske ibland.]
70. [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det! (...) Eller sen från engelska kanske ibland. Nå finskan hjälper nog inte riktigt.]
71. [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det! (...) Eller sen från engelska kanske ibland. Nå finskan hjälper nog inte riktigt (...) Svenskan hjälper nog till många så där basic ord. (...) Att förstå men det hjälper ju inte alls till någon grammatik eller sådan här.]
72. [Nå, det där, kom det sen vid något skede en sådan här tidpunkt när du tänkte, tyckte att ”nå nu börjar det här gå” att just med tyskan? Att hur syntes liksom det sedan i din vardag? E: Nå, så där efter julen. Eller nya... liksom det började ett nytt år, så sedan, sedan tycker jag det liksom... Sedan hade jag varit redan tre mån... Fyra,



- tre, nå lite över tre ...) och så här, att sedan, sedan tyckte jag sedan efter jullovet liksom, så var jag så där ”va, va” att liksom... Jag märkte säkert just på det att jag kunde liksom, nu säger jag liksom... Att jag kunde... Att jag tänkte inte kanske mer så där jätte, alltid, alltså nog tänkte jag ännu så där att vad jag skulle säga, kanske. Jag vet inte helt (skrattande). Jag men så där att jag kunde redan säga något utan att jag tänkte på det längre.]
73. [Att jag tänkte inte kanske mer så där jätte, alltid, alltså nog tänkte jag ännu så där att vad jag skulle säga, kanske. Jag vet inte helt (skrattande). Jag men så där att jag kunde redan säga något utan att jag tänkte på det längre. Och, och just säkert kan det vara att därför fick jag lättare vänner sedan när jag böt klass. (...) För sedan, sedan kunde jag redan lite tyska och sedan kunde jag redan säga något.]
74. [Och sedan märkte jag också att jag kun..., jag fattade mer från liksom texter och (...) och vad andra talade, eller så här.]
75. [Att i början, jag vet ju inte vad de har talat (skrattande) för jag (...) Jag fattade inte, men sedan började jag märka att också ibland när människor talade inte till mig att jag började liksom lyssna vad andra, vad andra säger till andra. (...) Bara därför för att jag fattade det. Och ja. Nog blev det sedan lättare när man lärde sig lite av det där språket.]
76. [Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts? E: Joo.]
77. [Alltså, jag bara älskar att tala tyska! Alltså jag saknar det så mycket!]
78. [Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts? E: Joo. Alltså, jag bara älskar att tala tyska! Alltså jag saknar det så mycket! Ähm, joo, för jag märkte liksom att... Jag, jag hade många vänner och sedan för jag bara och talade till och så här. Helt som jag skulle ha kunnat göra i Finland så där]
79. [Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts? E: Joo. Alltså, jag bara älskar att tala tyska! Alltså jag saknar det så mycket! Ähm, joo, för jag märkte liksom att... Jag, jag hade många vänner och sedan för jag bara och talade till och så här. Helt som jag skulle ha kunnat göra i Finland så där och det bara kom ”tdtdtdtdtd”. Sedan när jag kom hem började jag berätta något till min hostpappa ”tdtdtdtdtd” (...) och sedan min hostmommo ”tdtdtdtdtd”. Och liksom det, jag tycker det är helt liksom, det är helt.... Det är så konstigt hur mycket man kan lära sig på 10 månader (...) och jag märkte också att det finns mindre ord än, alltså mindre ord, det finns hela tiden mindre och mindre ord som jag måste förklara till någon, att jag kunde redan så mycket]
80. [Och liksom det, jag tycker det är helt liksom, det är helt.... Det är så konstigt hur mycket man kan lära sig på 10 månader för, nog, inte är tyskan ännu kanske så som någon finska och svenska]
81. [Jag är mycket bättre på tyska än på engelska]
82. [Ja och jag märkte också att jag började säga, liksom... Liksom, hur ska jag säga... Kanske blev jag ännu mera social sedan, med att... Och jag var liksom, jag var alltid glad i slutet av mitt utbytesår (skrattande), alltid glad, och mina vänner, liksom jag hade en bok vart de fick skriva, så de många skrev till mig att jag ska aldrig liksom, ähm... Glöm... Liksom, jag ska aldrig sluta vara så glad, eller de menade att alltid när de såg mig var jag glad (skrattar). Aww.]
83. [P: Men att du var nöjd med de, liksom, tyskakunskaper som du hade fått under det där året? E: Joo (...) Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att

kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där. Ja. Att, vad heter det, jag liksom bara tänkte att det är så och sedan var jag så där att jag kan ju helt... Jättebra. Om man tänker på det hur dåligt, eller dåligt, hur lite jag kunde i början (...) och så här. Att nog var jag nöjd och nog är jag nöjd ännu (skrattar).]

84. [alltså först, liksom när jag hade något två månader kvar kanske, var jag så där att... När ibland blev det så där att när jag förklara något, och blir ibland också nu, att sedan, var det jättesvårt att förklara något. Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer ALLTID att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där]
85. [P: Men att du var nöjd med de, liksom, tyskakunskaper som du hade fått under det där året? E: Joo (...)] Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer ALLTID att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där. Ja. Att, vad heter det, jag liksom bara tänkte att det är så och sedan var jag så där att jag kan ju helt... Jättebra. Om man tänker på det hur dåligt, eller dåligt, hur lite jag kunde i början (...) och så här. Att nog var jag nöjd och nog är jag nöjd ännu (skrattar).]
86. [Nu märker jag när jag är borta från Tyskland att jag liksom... Jag tänk... Alltså nog tänkte jag redan i Tyskland ibland på tyska och såg drömmar på tyska]

## Anhang 5: Das Kategoriensystem

### Erfahrungen zum Deutschlernen

- A. Meinungen zu den eigenen Deutschkenntnissen
  - 1. Geringe Deutschkenntnisse
    - 1.1. Bewertung
  - 2. Entwickelte Deutschkenntnisse
    - 2.1. Bewertung
      - 2.1.1. Bewusstsein der eigenen Fortschritte
      - 2.1.2. Bewusstsein der eigenen Schwächen
      - 2.1.3. Zufriedenheit
      - 2.1.4. Träumen und Denken auf Deutsch
    - 2.2. Folgen
- B. Einstellungen zum Deutschlernen
  - 1. Erwartungen
    - 1.1. Beherrschung der Sprache
    - 1.2. Kommunikation mit anderen
  - 2. Zielstrebigkeit
    - 2.1. Bemühung
    - 2.2. Entschlossenheit
  - 3. Einstellung gegenüber der Sprache
- C. Lerngelegenheiten
  - 1. Unterstützung anderer Personen beim Deutschlernen
    - 1.1. Personenabhängige Faktoren
      - 1.1.1. Geduld
      - 1.1.2. Kindersprache
      - 1.1.3. Sonstiges
    - 1.2. Abmachungen
      - 1.2.1. Deutsch als einzige Kommunikationssprache
      - 1.2.2. Fehlerkorrektur
  - 2. Eigene Initiative zum Deutschlernen
    - 2.1. Vokabellisten
    - 2.2. Filme und Serien auf Deutsch
    - 2.3. Bücher auf Deutsch
    - 2.4. Deutsche Musik
- D. Sprachliche Herausforderungen
  - 1. Verstehen
    - 1.1. Unterricht
    - 1.2. Dialekt
  - 2. Probleme bei der Sprachproduktion
  - 3. Akzent beim Sprechen
- E. Kontakt zu anderen Sprachen
  - 1. Schwedisch
  - 2. Finnisch
  - 3. Englisch
  - 4. Französisch

## Der soziale Kontext

- A. Kontakt zu Jugendlichen
  - 1. Mitschüler
    - 1.1. Positive Erfahrungen
      - 1.1.1. Neue Klasse
      - 1.1.2. Freunde
    - 1.2. Schwierigkeiten
      - 1.2.1. Geringes Wohlfühl
      - 1.2.2. Altersunterschied
  - 2. Austauschschüler
    - 2.1. Gegenseitige Unterstützung
    - 2.2. Gemeinsame Freizeitgestaltung
  - 3. Sonstige Kontakte
- B. Kontakt zur Gastfamilie
  - 1. Beziehung
    - 1.1. Status der Gastfamilie
    - 1.2. Herausforderungen
  - 2. Gemeinsame Aktivitäten
    - 2.1. Routinen im Alltag
    - 2.2. Ausflüge
- C. Sonstige Kontakte

## Anhang 6: Die Beschreibung der Kategorien

| Hauptkategorie                                 | Definition   | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|--|--|--|--------------------|
| A. Meinungen zu den eigenen Deutschkenntnissen | Die Austauschlerin beschreibt ihre eigenen Deutschkenntnisse oder drückt ihre Meinung dazu aus.    |  |                    |
| A1. Geringe Deutschkenntnisse                  | Betrifft den Zeitpunkt als die Deutschkenntnisse noch sehr gering waren.                           | <i>Ich konnte nur sagen wie ich heiße und woher ich komme.</i> |                    |
| A2. Entwickelte Deutschkenntnisse              | Betrifft den Zeitpunkt, als die Deutschkenntnisse sich entwickelt haben.                           |  |                    |
| A2.1 Bewertung                                 | Betrifft Aussagen, in denen die Austauschschlein ihre Deutschkenntnisse bewertet oder einschätzt. |  |                    |

| Hauptkategorie                              | Definition   | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|---|--|--|--------------------|
| A2.1.1 Bewusstsein der eigenen Fortschritte | Betrifft Aussagen zu den erworbenen Deutschkenntnissen und Beschreibungen dazu.                              | <i>Ich habe plötzlich gemerkt, dass ich über viele verschiedene Themen sprechen konnte.</i>                          |                    |
| A2.1.2 Bewusstsein der eigenen Schwächen    | Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Deutschkenntnisse noch mangelhaft sind, sind Teil dieser Kategorie. | <i>Ich weiß, dass mein Deutsch nicht auf dem gleichen Niveau wie mein Finnisch ist.</i>                              |                    |
| A2.1.3 Zufriedenheit                        | Einheiten drücken aus, dass die Austauschschülerin mit den erworbenen Deutschkenntnissen zufrieden ist.      | <i>Ich bin mit meinen Deutschkenntnissen sehr zufrieden, weil ich in einem Jahr große Fortschritte gemacht habe.</i> |                    |
| A2.1.4 Träumen und Denken auf Deutsch       | Einheiten informieren darüber, dass die Austauschschülerin manchmal auf Deutsch denkt oder träumt.           | <i>Am Ende des Jahres habe ich auf Deutsch geträumt.</i>   |                    |

| Hauptkategorie                     | Definition  | Beispielsatz  | Entscheidungsregel  |
|------------------------------------|---|---|---|
| A2.2 Folgen                        | Die entwickelten Deutschkenntnisse beeinflussen das Austausch Erlebnis allgemein.   | <i>Mein Auslandsaufenthalt wurde immer besser, als meine Deutschkenntnisse sich entwickelten.</i> | Falls die entwickelten Deutschkenntnisse eine Folge bezüglich der Sprache ausdrücken, wird die Einheit der Kategorie A2.1.1 zugeordnet. |
| B. Einstellungen zum Deutschlernen | Codiereinheiten, die Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen oder der deutschen Sprache betreffen, gehören zu dieser Hauptkategorie. |   |   |
| B1. Erwartungen                    | Einheiten beziehen sich auf Erwartungen der Austauschschüler bezüglich des Sprachenlernens.   |   |   |
| B1.1 Beherrschung der Sprache      | Betrifft Codiereinheiten, in denen die Erwartungen sich auf den Wunsch beziehen, die Sprache zu beherrschen.                            | <i>Ich wollte fließend Deutsch können.</i>  |   |

| Hauptkategorie                       | Definition   | Beispielsatz   | Entscheidungsregel   |
|--------------------------------------|--|--|--|
| B1.2<br>Kommunikation mit<br>anderen | Eine Codiereinheit deutet darauf hin, dass das Ziel des Deutschlernens die Fähigkeit ist, mit anderen Menschen kommunizieren zu können.  | <i>Ich wollte ohne Probleme mit Menschen sprechen können.</i>                      |  |
| B2. Zielstrebigkeit                  | Einheiten, die sich auf Zielstrebigkeit der Austauschschülerin beim Erlernen der deutschen Sprache beziehen, sind einer der folgenden Unterkategorien zuzuordnen.  |  |  |
| B2.1 Bemühung                        | Ein Einheit gehört zu der Kategorie, wenn sie Informationen über den Wunsch oder den Versuch der Austauschschülerin, trotz mangelnder Kenntnisse, sich auf Deutsch auszudrücken, enthält.                        | <i>Ich wollte wirklich auf Deutsch antworten, aber ich wusste nicht wie.</i>       |  |
| B2.2<br>Entschlossenheit             | Eine Codiereinheit ist Teil der Kategorie, wenn die Austauschschülerin Entschlossenheit bezüglich des Deutschlernens durch eine Handlung oder getroffene Entscheidung zeigt, um eine Herausforderung anzunehmen. | <i>Ich dachte: Jetzt lese ich dieses Buch auf Deutsch von Anfang bis zum Ende!</i> | Wenn aus einer Einheit, sich Entschlossenheit der Austauschschülerin ableiten lässt, aber nicht explizit ausgedrückt, sondern hauptsächlich die Bemühung sich auf Deutsch auszudrücken beschreiben wird, wird sie der Kategorie B2.1 zugeordnet. |



| Hauptkategorie  | Definition  | Beispielsatz                              | Entscheidungsregel |
|---|---|---|--------------------|
| B3. Einstellung gegenüber der Sprache                 | Eine Einheit gehört zu der Kategorie, wenn eine Einstellung oder Meinung zur deutschen Sprache ausgedrückt wird.                                | <i>Ich liebe es, Deutsch zu sprechen.</i> |                    |
| C. Lerngelegenheiten                                  | Lerngelegenheiten sind Gelegenheiten für die Entfaltung der Deutschkenntnisse.  |   |                    |
| C1. Unterstützung anderer Personen beim Deutschlernen | Einheiten der folgenden Subkategorien beziehen sich auf die Hilfe oder Unterstützung anderer Personen beim Deutschlernen.                       |   |                    |
| C1.1 Personenabhängige Faktoren                       | Die Unterstützung anderer Personen beim Deutschlernen wird nach Faktoren, die den Lernprozess unterstützen oder erleichtern können, eingeteilt. |   |                    |

| Hauptkategorie       | Definition   | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|----------------------|--|--|--------------------|
| C1.1.1 Geduld        | Wenn eine Einheit die Geduld einer Person ausdrückt, gehört sie zu dieser Kategorie. Auch Aussagen mit Ermutigungen für die Austauschschülerin, sich auf Deutsch auszudrücken, sind Teil dieser Kategorie. | <i>Sie war sehr lieb mit mir und hat immer gewartet, als ich versucht habe, mich auszudrücken.</i> |                    |
| C1.1.2 Kindersprache | Eine Einheit, die Informationen darüber enthält, dass die Sprache der Kinder als vorteilhaft für die Kommunikation auf Deutsch gesehen wird, ist Teil dieser Kategorie.                                    | <i>Es ist leicht mit Kinder zu kommunizieren, weil ihr Wortschatz nicht so kompliziert ist.</i>    |                    |
| C1.1.3 Sonstiges     | Eine Einheit gehört der Kategorie, wenn die Art von Unterstützung undefinierbar ist und keine Kriterien der vorigen Kategorien erfüllt werden können.  |  |                    |
| C1.2 Abmachungen     | Codiereinheiten, in denen eine Abmachung für die Förderung der Deutschkenntnisse vorkommt, sind Teil einer der folgenden Kategorien.   |  |                    |

| Hauptkategorie                                    | Definition   | Beispielsatz   | Entscheidungsregel   |
|---|--|--|--|
| C1.2.1 Deutsch als einzige Kommunikations-sprache | Die Kategorie betrifft Abmachungen dazu, dass Deutsch als einzige Sprache für die Kommunikation verwendet werden sollte.   | <i>Meine Gastfamilie und ich haben entschieden, dass ich ab Oktober nur Deutsch spreche.</i> |  |
| C1.2.2 Fehlerkorrektur                            | Die Kategorie betrifft Abmachungen zur Korrektur der Sprachlichen Fehler der Austauschschülerin.   | <i>Ich habe gefragt, ob meine Gastfamilie mich korrigieren können.</i>                       | Aufgrund der Beteiligung anderer Personen, werden die Einheiten zur Fehlerkorrektur dieser Kategorie zugeordnet, obwohl sie auch als eigene Initiative gesehen werden könnten. |
| C2. Eigene Initiative zum Deutschlernen           | Codiereinheiten sind Teil der Kategorie, wenn sie Informationen darüber enthält, dass die Austauschschülerin sich mit konkreten Aktivitäten für die Förderung der Deutschkenntnisse beschäftigt. Diese finden in der Freizeit, oder in Situationen statt, in denen die Zeit nach eigenem Wunsch genutzt werden kann. |  |  |
| C2.1 Vokabellisten                                | Eine Codiereinheit gehört zu der Kategorie, wenn sie Informationen über die Erstellung von Vokabellisten enthält.  | <i>Ich habe unbekannte Wörter in einem Heft aufgeschrieben.</i>                              |  |

| Hauptkategorie                    | Definition  | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|-----------------------------------|---|--|--------------------|
| C2.2 Filme und Serien auf Deutsch | Codiereinheiten, die darüber informieren, dass die Austauschschülerin sich Filme, Serien oder andere Fernsehprogramme auf Deutsch ansieht, gehören zu dieser Kategorie.                 | <i>Manchmal schaue ich mir Filme auf Deutsch an.</i>   |                    |
| C2.3 Bücher auf Deutsch           | Codiereinheiten, die darüber informieren, dass die Austauschschülerin Bücher oder andere literarische Texte verschiedener Gattungen in der Freizeit lesen, gehören zu dieser Kategorie. | <i>Während meines Auslandsaufenthaltes habe ich ein Buch auf Deutsch gelesen.</i>                |                    |
| C2.4 Deutsche Musik               | Codiereinheiten, die darüber informieren, dass die Austauschschülerin deutsche Musik hört, gehören zu dieser Kategorie.   | <i>Ich höre gern deutsche Musik und habe eine Playlist mit meinen Lieblingsliedern erstellt.</i> |                    |
| D. Sprachliche Herausforderungen  | Diese Hauptkategorie betrifft Situationen, die problematisch aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder allgemein schwierig wegen der deutschen Sprache waren.                           |  |                    |

| Hauptkategorie                        | Definition   | Beispielsatz  | Entscheidungsregel |
|---------------------------------------|--|---|--------------------|
| D1. Verstehen                         | Die zwei folgenden Subkategorien beziehen sich auf Herausforderungen beim Verstehen.   |   |                    |
| D1.1 Unterricht                       | Codiereinheiten, die sich auf sprachliche Herausforderungen beim Verstehen im Schulunterricht beziehen, werden der Kategorie zugeordnet. | <i>Am Anfang habe ich fast nichts im Unterricht verstanden.</i>             |                    |
| D1.2 Dialekt                          | Codiereinheiten, die sich auf sprachliche Herausforderungen beim Verstehen aufgrund eines Dialektes, werden der Kategorie zugeordnet.    | <i>Ich habe nichts verstanden, als mein Gastopa Dialekt gesprochen hat.</i> |                    |
| D2. Probleme bei der Sprachproduktion | Codiereinheiten, die Probleme oder Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion betreffen, sind der Kategorie zuzuordnen.                    | <i>Ich konnte nicht erklären was ich wollte, z.B. in der Apotheke.</i>      |                    |

| Hauptkategorie                 | Definition  | Beispielsatz  | Entscheidungsregel   |
|--------------------------------|---|---|--|
| D3. Akzent beim Sprechen       | Codiereinheiten, in den die Kommunikationssituation von dem nicht-muttersprachlichen Akzent oder Sprechweise der Austauschschülerin beeinflusst wird, werden unter dieser Kategorie geordnet. | <i>Als Nicht-Muttersprachler wurde ich manchmal anders behandelt.</i>                   |  |
| E. Kontakt zu anderen Sprachen | Wenn Einheiten Informationen zu anderen Sprachen als Deutsch beinhalten, werden diese einer der folgenden Unterkategorien zugeordnet.   |   |  |
| E1. Schwedisch                 | Wenn Codiereinheiten die schwedische Sprache betreffen, gehören sie zu dieser Kategorie.  | <i>Dank des Schwedischen kann ich manchmal unbekannte Wörter auf Deutsch verstehen.</i> | Da Schwedisch die Muttersprache der Austauschschülerin ist, kann sie auch in derselben Einheit mit einer der anderen Sprachen (Finnisch, Englisch oder Französisch) erscheinen, beispielsweise mit dem Zweck des Vergleichens. In dem Fall ist die Einheit der Kategorie der anderen Sprache |
| E2. Finnisch                   | Wenn Codiereinheiten die finnische Sprache betreffen, gehören sie zu dieser Kategorie.  | <i>Die finnische Sprache hilft mir nicht viel beim Deutschlernen.</i>                   |  |

| Hauptkategorie             | Definition  | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|----------------------------|---|--|--------------------|
| E3. Englisch               | Wenn Codiereinheiten die englische Sprache betreffen, gehören sie zu dieser Kategorie.  | <i>Am Anfang habe ich Englisch gesprochen.</i>                   |                    |
| E4. Französisch            | Wenn Codiereinheiten die französische Sprache betreffen, gehören sie zu dieser Kategorie.   | <i>Ich konnte sogar einige Wörter auf Französisch verstehen.</i> |                    |
| F. Kontakt zu Jugendlichen | Die Subkategorien der Hauptkategorie F betreffen den Kontakt der Austauschlerin zu anderen Jugendlichen und die Beziehung zu ihnen. |  |                    |
| F1. Mitschüler             | Die Subkategorien dieser Kategorie beziehen sich auf den Kontakt zu den Mitschülern.  |  |                    |

| Hauptkategorie            | Definition   | Beispielsatz   | Entscheidungsregel   |
|---------------------------|--|--|--|
| F1.1 Positive Erfahrungen | Eine Codiereinheit wird einer der zwei folgenden Subkategorien zugeordnet, wenn sie sich auf positiven Erfahrungen mit den Mitschülern bezieht.        |  |  |
| F1.1 Neue Klasse          | Eine Einheit ist Teil der Kategorie, wenn sie die Erfahrungen bezüglich des Wechsels in die neuen betrifft.  | <i>In der neuen Klasse habe ich mich gleich Wohl gefühlt.</i>                |  |
| F1.1.2 Freunde            | Eine Einheit ist Teil der Kategorie, wenn sie darauf andeutet, dass die Mitschüler nicht nur als Klassenkameraden, sondern als Freunde gesehen werden. | <i>Meine Mitschüler waren sehr nett und ich habe viele Freunde gefunden.</i> | Diese Kategorie fokussiert auf die Beziehung, während die vorige sich auf den Klassenwechsel als Erlebnis bezieht. |
| F1.2 Schwierigkeiten      | Diese Hauptkategorie betrifft problematische Situationen mit den Schulklasse.  |  |  |



| Hauptkategorie                  | Definition  | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|---------------------------------|---|--|--------------------|
| F1.2.1 Geringes Wohlfühl        | Codiereinheiten, die darauf hindeuten, dass die Austauschschülerin Schwierigkeiten eine Beziehung zu den Mitschülern aufzubauen hat oder sich unwohl in der Klasse fühlt, werden der Kategorie zugeordnet.    | <i>In der 10. Klasse habe ich keine Freunde gefunden.</i>                                    |                    |
| F1.2.2 Altersunterschied        | Codiereinheiten, in den der Altersunterschied zu den Mitschülern als problematisch gesehen wird, gehört zu der Kategorie.   | <i>Ich habe mich so viel älter als meine Mitschüler gefühlt.</i>                             |                    |
| F2. Austauschschüler            | Die Hauptkategorie bezieht sich auf den Kontakt oder die Beziehung zu anderen Austauschschülern.  |  |                    |
| F2.1 Gegenseitige Unterstützung | Eine Einheit wird der Kategorie zugeordnet, wenn sie Informationen über eine gegenseitige Unterstützung zwischen den Austauschschülern bezüglich der Sprache oder des Auslandsaufenthaltes allgemein enthält. | <i>Am Anfang haben wir uns oft getroffen, weil wir beide keine deutschen Freunde hatten.</i> |                    |

| Hauptkategorie                     | Definition   | Beispielsatz  | Entscheidungsregel  |
|------------------------------------|--|---|---|
| F2.2 Gemeinsame Freizeitgestaltung | Diese Kategorie betrifft Einheiten, die darauf hindeuten, dass die Austauschschüler etwas zusammen in der Freizeit unternehmen.                            | <i>Manchmal haben wir uns in der Freizeit getroffen.</i>                    | Falls eine Einheit zusätzlich Informationen über die gegenseitige Unterstützung der Austauschschüler, wird sie in der Kategorie F2.1 untergeordnet. |
| F3. Sonstige                       | Diese Kategorie bezieht sich auf andere Jugendliche, die weder Mitschüler noch Austauschschüler sind.  | <i>Ab und zu habe ich mich mit einem Mädchen aus meinem Dorf getroffen.</i> |   |
| G. Kontakt zur Gastfamilie         | Die Hauptkategorie bezieht sich auf den Kontakt zu der Gastfamilie.  |   |   |
| G1. Beziehung                      | Die Kategorie betrifft die Beziehung zwischen der Gastfamilie und der Austauschschülerin. Die Einheiten werden in eine der zwei Subkategorien eingeordnet. |   |   |

| Hauptkategorie              | Definition  | Beispielsatz   | Entscheidungsregel |
|-----------------------------|---|--|--------------------|
| G1.1 Status der Gastfamilie | Codiereinheiten, in denen die Bedeutung oder den Status der Gastfamilie für die Austauschschülerin beschrieben werden, gehören zu dieser Kategorie. | <i>Die Gastfamilie war wie eine zweite Familie für mich.</i>   |                    |
| G1.2 Herausforderungen      | Codiereinheiten, die Aussagen über Schwierigkeiten oder Herausforderungen in der Gastfamilie beinhalten, sind Teil der Kategorie.                   | <i>Der Anfang war schwierig, weil die Gastfamilie sich von meiner eigenen Familie unterschieden hat.</i> |                    |
| G2. Gemeinsame Aktivitäten  | Diese Kategorie betrifft die Zeit, die zusammen mit der Gastfamilie verbracht wird.   |  |                    |
| G2.1 Routinen im Alltag     | Codiereinheiten, die über alltägliche Aktivitäten bzw. Routinen informieren, werden dieser Kategorie zugeordnet.                                    | <i>Nach der Schule bin ich immer zu meiner Gastoma gefahren.</i>   |                    |

| Hauptkategorie       | Definition   | Beispielsatz  | Entscheidungsregel |
|----------------------|--|---|--------------------|
| G2.2 Ausflüge        | Codiereinheiten, die über längere Reisen oder kurze Ausflüge, mit der Gastfamilie informieren, werden dieser Kategorie zugeordnet. | <i>Meine Gastfamilie hat mir viele Städte in Deutschland gezeigt.</i> |                    |
| H. Sonstige Kontakte | Die Einheiten dieser Kategorie betreffen die Personen, die keine Kriterien der Kategorien F oder G erfüllen können.                | <i>Meine Gasteltern hatten Freunde, die manchmal zu Besuch waren.</i> |                    |

## Anhang 7: Die Kodierung

| Einheit Nr. | Erste Kodierung |
|-------------|-----------------|
| 1           | A1              |
| 2           |                 |
| 3           | A1              |
| 4           | B1.1            |
| 5           | B1.2            |
| 6           | B2.1            |
| 7           | C1.1.1          |
| 8           | B2.1            |
| 9           |                 |
| 10          | A1              |
| 11          |                 |
| 12          | F1.2.1          |
| 13          | F1.2.2          |
| 14          | F1.1.1          |
| 15          | F1.1.2          |
| 16          | F1.1.1          |
| 17          | F1.1.1          |
| 18          | D1.1            |
| 19          | C2.1            |
| 20          | F1.2.1          |
| 21          | A2.2            |
| 22          | F1.1.1          |
| 23          | G2.1            |
| 24          | H               |
| 25          | F2.1            |
| 26          | F1.2.1          |
| 27          | G2.1            |
| 28          | F2.2            |
| 29          | H               |
| 30          | F1.1.2          |
| 31          | G2.1            |
| 32          | G2.1            |
| 33          | F1.1.2          |
| 34          | D1.2            |
| 35          | A2.1.2          |
| 36          | C1.1.1          |
| 37          |                 |
| 38          | C1.2.1          |
| 39          | B2.1            |

| Einheit Nr. | Zweite Kodierung |
|-------------|------------------|
| 1           | A1               |
| 2           | E1               |
| 3           | A1               |
| 4           | B1.1             |
| 5           | B1.2             |
| 6           | B2.1, E3         |
| 7           | C1.1.1           |
| 8           | B2.1             |
| 9           | E3               |
| 10          | A1               |
| 11          | E3               |
| 12          | F1.2.1           |
| 13          | F1.2.2           |
| 14          | F1.1.1           |
| 15          | F1.1.2           |
| 16          | F1.1.1           |
| 17          | F1.1.1           |
| 18          | D1.1             |
| 19          | C2.1             |
| 20          | F1.2.1           |
| 21          | A2.2             |
| 22          | F1.1.1           |
| 23          | G2.1             |
| 24          | F3               |
| 25          | F2.1             |
| 26          | F1.2.1           |
| 27          | G2.1             |
| 28          | F2.2             |
| 29          | F3               |
| 30          | F1.1.2           |
| 31          | G2.1             |
| 32          | G2.1             |
| 33          | F1.1.2           |
| 34          | D1.2             |
| 35          | A2.1.2, D1.2     |
| 36          | C1.1.1           |
| 37          | E3               |
| 38          | C1.2.1           |
| 39          | B2.1             |

| Einheit Nr. | Erste Kodierung |
|-------------|-----------------|
| 40          | G1.2            |
| 41          | G1.1            |
| 42          | G1.2            |
| 43          | G1.1            |
| 44          | G2.1            |
| 45          | G2.1            |
| 46          | G2.2            |
| 47          | D2              |
| 48          | F2.1            |
| 49          |                 |
| 50          | F2.2            |
| 51          | F2.2            |
| 52          | H               |
| 53          | F1.1.2          |
| 54          | C1.1.2          |
| 55          | C1.1.3          |
| 56          | C2.2            |
| 57          | C2.3            |
| 58          | B2.2            |
| 59          | C1.2.2          |
| 60          | C1.2.2          |
| 61          | C2.4            |
| 62          | A2.1.1          |
| 63          | A2.1.2          |
| 64          | B1.2            |
| 65          | D3              |
| 66          | D2              |
| 67          | D2              |
| 68          |                 |
| 69          |                 |
| 70          |                 |
| 71          |                 |
| 72          | A2.1.1          |
| 73          | A2.2            |
| 74          | A2.1.1          |
| 75          | A2.2            |
| 76          | A2.1.3          |
| 77          | B3              |
| 78          | A2.2            |
| 79          | A2.1.1          |

| Einheit Nr. | Zweite Kodierung |
|-------------|------------------|
| 40          | G1.2             |
| 41          | G1.1             |
| 42          | G1.2             |
| 43          | G1.1             |
| 44          | G2.1             |
| 45          | G2.1             |
| 46          | G2.2             |
| 47          | A1, D2, E3       |
| 48          | F2.1             |
| 49          | E4               |
| 50          | F2.2             |
| 51          | F2.2             |
| 52          | H                |
| 53          | F1.1.2           |
| 54          | C1.1.2           |
| 55          | C1.1.3           |
| 56          | C2.2             |
| 57          | C2.3             |
| 58          | B2.2, C2.3       |
| 59          | C1.2.2           |
| 60          | C1.2.2           |
| 61          | C2.4             |
| 62          | A2.1.1           |
| 63          | A2.1.2           |
| 64          | B1.2             |
| 65          | D3               |
| 66          | D2               |
| 67          | D2               |
| 68          | E1               |
| 69          | E3               |
| 70          | E2               |
| 71          | E1               |
| 72          | A2.1.1           |
| 73          | A2.2             |
| 74          | A2.1.1           |
| 75          | A2.2             |
| 76          | A2.1.3           |
| 77          | B3               |
| 78          | A2.2             |
| 79          | A2.1.1           |

| Einheit Nr. | Erste Kodierung |
|-------------|-----------------|
| 80          | A2.1.2          |
| 81          | A2.1.1          |
| 82          | A2.2            |
| 83          | A2.1.3          |
| 84          | A2.1.2          |
| 85          | A2.1.1          |
| 86          | A2.1.4          |

| Einheit Nr. | Zweite Kodierung |
|-------------|------------------|
| 80          | A2.1.2           |
| 81          | A2.1.1, E3       |
| 82          | A2.2             |
| 83          | A2.1.3           |
| 84          | A2.1.2           |
| 85          | A2.1.1           |
| 86          | A2.1.4           |

## Anhang 8: Die Kategorien mit den kodierten Einheiten

A Meinungen zu den eigenen Deutschkenntnissen:

A1 (geringe Deutschkenntnisse)

1 [P: Hur uppskattar du själv då att dina tyskakunskaper var innan det här utbytet? (...) Så var det så där, du skrev ju i den där, i det där frågeformuläret att tyskan på något sätt, det syntes inte i din vardag, sådär fritiden, men... E: Nä... P: (...) ja eller hur liksom tyckte du att dina tyskakunskaper var... E: Nå... P: då före? E: Nå alltså, kan vara att jag svarade fel på den där frågan för liksom, nog, nog hade jag ju tyska i skolan (...) Men liksom annat än det... P: Ja E: Inte men, ähm, nå alltså jag kunde sådant där jätte... Mina kunskaper var inte... Alltså, jag kunde sådana där helt normala ord, sådana där som man lär sig i skolan, nån äppel och (...) ”hej jag heter E och jag kommer från Finland”. Det var typ det som jag kunde tala med nån. (...) Sedan vidare från det, var det helt jättesvårt till mig (...) Jag kunde *ein bisschen*.]

3 [men jag förstod redan lite mer än jag talade]

10 [redan på min första dag sade mina klasskompisar att ”wow du talar bra tyska” och jag var så där (skrattande:) att jag kunde typ säga att hej jag kommer från Finland och jag heter E och jag kommer från Finland och ähm... Vad kunde jag säga... typ mina favoritämnen på tyska eller något sådant här.]

A2.1.1 (Entwickelte Deutschkenntnisse, Bewertung, Bewusstsein der eigenen Fortschritte)

62 [Och sedan liksom under mitt utbyte lärde jag ju mig tyska så sedan (...), liksom fatta jag äntligen vad de säger i de där (...) sångerna. Och därför var det just roligt och se liksom min utveckling för jag, att jag sedan fatta plötsligt, vad de säger.]

72 [Nå, det där, kom det sen vid något skede en sådan här tidpunkt när du tänkte, tyckte att ”nå nu börjar det här gå” att just med tyskan? Att hur syntes liksom det sedan i din vardag? E: Nå, så där efter julen. Eller nya... liksom det började ett nytt år, så sedan, sedan tycker jag det liksom... Sedan hade jag vari dit redan tre mån... Fyra, tre, nå lite över tre ...) och så här, att sedan, sedan tyckte jag sedan efter jullovet liksom, så var jag så där ”va, va” att liksom... Jag märkte säkert just på det att jag kunde liksom, nu säger jag liksom... Att jag kunde... Att jag tänkte inte kanske mer så där jätte, alltid, alltså nog tänkte jag ännu så där att vad jag skulle säga, kanske. Jag vet inte helt (skrattande). Jag men så där att jag kunde redan säga något utan att jag tänkte på det längre.]

74 [Och sedan märkte jag också att jag kun..., jag fattade mer från liksom texter och (...) och vad andra talade, eller så här.]

79 [Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts? E: Joo. Alltså, jag bara älskar att tala tyska! Alltså jag saknar det så mycket! Ähm, joo, för jag märkte liksom att... Jag, jag hade många vänner och sedan for jag bara och talade till och så här. Helt som jag skulle ha kunnat göra i Finland så där och det bara kom ”tdtdtdtd”. Sedan när jag kom hem började jag berätta något till min hostpappa ”tdtdtdtdtd” (...) och sedan min hostmommo ”tdtdtdtd”. Och liksom det, jag tycker det är helt liksom, det är helt.... Det är så konstigt hur mycket man kan lära sig på 10 månader (...) och jag märkte också att det finns mindre



ord än, alltså mindre ord, det finns hela tiden mindre och mindre ord som jag måste förklara till någon, att jag kunde redan så mycket]

81 [Jag är mycket bättre på tyska än på engelska]

85 [P: Men att du var nöjd med de, liksom, tyskakunskaper som du hade fått under det där året? E: Joo (...) Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där. Ja. Att, vad heter det, jag liksom bara tänkte att det är så och sedan var jag så där att jag kan ju helt... Jättebra. Om man tänker på det hur dåligt, eller dåligt, hur lite jag kunde i början (...) och så här. Att nog var jag nöjd och nog är jag nöjd ännu (skrattar).]

**A2.1.2** (Entwickelte Deutschkenntnisse, Bewertung, Bewusstsein der eigenen Schwächen)

35 [Och det var ännu lite svårt i början för hon tala också lite dialekt. (...) Eller ganska... Då min host... Mofa blir det. Ja han tala helt med dialekt. Att jag fattar inte ännu heller vad han talar alltid.]

63 [Alltså okej inte fattar jag nog ännu heller någon rap och så här (...) om dom talar så snabbt men ja.]

80 [Och liksom det, jag tycker det är helt liksom, det är helt... Det är så konstigt hur mycket man kan lära sig på 10 månader för, nog, inte är tyskan ännu kanske så som någon finska och svenska]

84 [alltså först, liksom när jag hade något två månader kvar kanske, var jag så där att... När ibland blev det så där att när jag förklara något, och blir ibland också nu, att sedan, var det jättesvårt att förklara något. Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där]

**A2.1.3** (Entwickelte Deutschkenntnisse, Bewertung, Zufriedenheit)

76 [Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts? E: Joo.]

83 [P: Men att du var nöjd med de, liksom, tyskakunskaper som du hade fått under det där året? E: Joo (...) Nå sedan de där sista veckorna och sista månaden sedan var jag så där att liksom... Att jag har nu lärt mig helt jättemycket, att det är för mycket att kräva från sig själv att man skulle kunna allt och så där. Och det kommer alltid att vara så. Att det kommer aldrig att vara så bra som min finska eller något sådant där. Ja. Att, vad heter det, jag liksom bara tänkte att det är så och sedan var jag så där att jag kan ju helt... Jättebra. Om man tänker på det hur dåligt, eller dåligt, hur lite jag kunde i början (...) och så här. Att nog var jag nöjd och nog är jag nöjd ännu (skrattar).]

**A2.1.4** (Entwickelte Deutschkenntnisse, Bewertung, Träumen und Denken auf Deutsch)

86 [Nu märker jag när jag är borta från Tyskland att jag liksom... Jag tänk... Alltså nog tänkte jag redan i Tyskland ibland på tyska och såg drömmar på tyska]

## **A2.2** (Entwickelte Deutschkenntnisse, Folgen)

21 [Men, ja... Men sedan blev det bättre, liksom sedan, säkert efter två tre veckor. Så sedan började det liksom, så sedan började jag redan fatta något, liksom mer. (skratt) Inte (skratt) allt, men liksom, jag märkte också att min liksom... Ähm, tyska började liksom, nå började bli... Liksom den börja utvecklas att jag kunde... (...) Jag fattade redan lite mer (skratt) och så här. Så sedan blev det egentligen bättre och bättre hela tiden.]

73 [Att jag tänkte inte kanske mer så där jätte, alltid, alltså nog tänkte jag ännu så där att vad jag skulle säga, kanske. Jag vet inte helt (skrattande). Jag men så där att jag kunde redan säga något utan att jag tänkte på det längre. Och, och just säkert kan det vara att därför fick jag lättare vänner sedan när jag böt klass. (...) För sedan, sedan kunde jag redan lite tyska och sedan kunde jag redan säga något.]

75 [Att i början, jag vet ju inte vad de har talat (skrattande) för jag (...)Jag fattade inte, men sedan började jag märka att också ibland när människor talade inte till mig att jag började liksom lyssna vad andra, vad andra säger till andra. (...) Bara därför för att jag fattade det. Och ja. Nog blev det sedan lättare när man lärde sig lite av det där språket.]

78 [Nå hur var det sedan då i slutet av det där året, att upplevde du att dina förväntningar just om att lära sig tyska hade uppfyllts? E: Joo. Alltså, jag bara älskar att tala tyska! Alltså jag saknar det så mycket! Ähm, joo, för jag märkte liksom att... Jag, jag hade många vänner och sedan for jag bara och talade till och så här. Helt som jag skulle ha kunnat göra i Finland så där]

82 [Ja och jag märkte också att jag började säga, liksom... Liksom, hur ska jag säga... Kanske blev jag ännu mera social sedan, med att... Och jag var liksom, jag var alltid glad i slutet av mitt utbytesår (skrattande), alltid glad, och mina vänner, liksom jag hade en bok vart de fick skriva, så de många skrev till mig att jag ska aldrig liksom, ähm... Glöm... Liksom, jag ska aldrig sluta vara så glad, eller de menade att alltid när de såg mig var jag glad (skrattar). Aww.]

## **B** Einstellungen zum Deutschlernen:

### **B1.1** (Erwartungen, Beherrschung der Sprache)

4 [Nå hade du liksom några förväntningar på att hur du ville att dina, det här, tyskakunskaper skulle utvecklas? Joo, alltså, före jag for till Tyskland hoppades jag så där att... Att jag skulle lära mig flytande tyska. (...) Att inte tänkte jag heller att jag skulle lära mig perfekt tyska, eller något sådant.]

### **B1.2** (Erwartungen, Kommunikation mit Menschen)

5 [Och så där att jag skulle kunna tala så där normalt med människor. Men jag hoppades på att jag skulle kunna tala liksom utan problem med människor (...) och så där helt om normala saker.]

64 [Nå fanns det något som speciellt gav dig motivation i att just lära dig tyska? E: (...) alltså inte egentligen, jag ville bara liksom... (tystnad) Jag vet inte, jag hade väl ingen så

där jättestor sedan. Att jag ville bara lära mig så där. (...) att jag skulle kunna tala normalt med människor. (...) P: Men det, var det alltså så att det viktigaste för dig var just att kunna kommunicera med olika människor? E: Joo.]

### **B2.1** (Zielstrebigkeit, Bemühung)

6 [P: Nå kommer du ihåg då första gången som du talade tyska då under ditt utbyte? Att hurudan var den situationen? E: Nå... Alltså helt första... Det var så att min hostpappa och min hostbror sökte mig från flygfältet och sedan talade de på flygfältet, eller min hostpappa talade till mig engelska (...) på flygfältet. Men sedan när vi satt i bilen, öhm... jag minns inte hur det var, men det var något att han började fråga från mig på tyska och sedan försökte jag svara på engelska och sådär. Men sedan liksom, ville jag försöka svara på tyska och det var helt (lite skrattande), inte hemskt men det var... eller liksom det var så där att vartannat ord var ett engelskt ord, vartannat var något tyskt ord]

8 [P: Hur var det då med första dagen i skolan? (...) Kan du berätta om den? E: (...) Jag följde bara med sedan den här flickan och talade sedan med hennes vänner och sedan kom några andra också och tala med mig. Och... Nå, nä. Alltså... liksom många... Okej, tyskar kan helt okej engelska men många kan inte sådär jättebra, att det var så där att jag försökte redan då tala tyska och jag... Jag liksom, jag typ, det var lite liknande som där i bilen, men det är liksom... Jag försökte säga. Men det tog så där länge, eller jag måste tänka vad jag skulle säga sedan... (...) till följande, för att liksom, så är det ju med ett nytt språk.]

39 [Och med min hostfamilj gjorde vi en sådan där *deal* att från bör... Liksom jag flög till Tyskland 10:e september. (...) Och sedan sade de 1. oktober till mig, eller liksom, de sade redan i början ”från 1. oktober – INGA engelska ord”. Alltså, liksom, inte... Liksom att jag ska försöka allt säga på tyska, eller så där. Att det var inte så där att jag talade hela tiden engelska, att nog började jag med dem också tala så där liksom tyskt, engelskt, tyskt, engelskt ord. Men sedan från, ja... Och sedan försökte jag alltid säga allt på tyska. Också om det var svårt. Och inte blev de sura om jag sade sedan på engelska, sedan berättade de ju till mig vad det är på tyska]

### **B2.2** (Zielstrebigkeit, Entschlossenheit)

58 [Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att ”Nu läser jag den här!”]

### **B3** (Einstellungen zum Deutschlernen, Einstellungen gegenüber der Sprache)

77 [Alltså, jag bara älskar att tala tyska! Alltså jag saknar det så mycket!]

#### **C** Lerngelegenheiten:

#### **C1.1.1** (Unterstützung anderer Personen, Personenabhängige Faktoren, Geduld)

7 [och sedan var min hostpappa så där att ”joo, att det är bra att du försöker”]

36 [Och hon var liksom, hon var helt jätte, liksom, snäll från början. Att hon, hon orkade alltid vänta när jag tänker något att hur ska jag säga den där saken. (...) Och hon vill alltid försöka åtminstone att förstå vad jag försöker säga.]

#### **C1.1.2** (Unterstützung anderer Personen, Personenabhängige Faktoren, Kindersprache)

54 [P: Ja. Nå det där, nu när du tänker tillbaka på allt det här så, ähm, vad tycker du att var de bästa möjligheterna till att öva din tyska? E: Bästa möjligheterna? Ähm... Alltså jag... Ähm... P: T.ex. mommon eller... E: Alltså lättast är det att tala med småbarn.(...) Som min hostsyster. För hon... Barn talar inte ännu så där jättekomplicerat.]

### C1.1.3 (Unterstützung anderer Personen, Personenabhängige Faktoren, Sonstiges)

55 [P: Ja. Nå det där, nu när du tänker tillbaka på allt det här så, ähm, vad tycker du att var de bästa möjligheterna till att öva din tyska? E: Bästa möjligheterna? Ähm... Alltså jag... Ähm... P: T.ex. mommon eller (...) E: Och sedan kanske, jag vet inte, det här, det har så mycket att göra med den där personen man talar med. För egentligen är det lätt att tala med gamla människor, men sedan egentligen inte, för om de talar dialekt. Inte kan jag säga för det har också att göra med hurdan person man talar med, som är lika gammal som jag t.ex. Att det kan vara jättelätt, men det kan vara jättesvårt också om de börjar tala helt jättesnabbt och du e sådär ”joo”]

### C1.2.1 (Abmachungen, Deutsch als einzige Kommunikationssprache)

38 [Och med min hostfamilj gjorde vi en sådan där *deal* att från bör... Liksom jag flög till Tyskland 10:e september. (...) Och sedan sade de 1. oktober till mig, eller liksom, de sade redan i början ”från 1. oktober – INGA engelska ord”. Alltså, liksom, inte... Liksom att jag ska försöka allt säga på tyska, eller så där.]

### C1.2.2 (Abmachungen, Fehlerkorrektur)

59 [Och, vad gjorde jag sedan... Ja sedan när det hade farit redan ett halvt år, sedan började jag kanske, jag minns inte så där exakt (...), men sedan började jag säga till mina hostföräldrar att kan de liksom korrigera mig om jag säger något helt jätte fel eller så där. Att liksom inte från alla minsta felen för sedan är det irriterande att någon är så där hela tiden (skrattande). Och inte när jag är trött på kvällen. (båda skrattar) Men liksom allt annat och sedan, eller sedan, ja och sedan började de så där säga ibland. Men inte så där bara därför att jag fråga av dem.]

60 [Och många gånger sade jag också till mina kompisar att kan de *please* säga, men de alla tycker att det var inte så roligt för de menar att de förstår vad jag säger att varför ska de korrigera mig.]

### C2.1 (Eigene Initiative zum Deutschlernen, Vokabellisten)

19 [sedan började jag en sådan där, sådan där häfte vart jag skrev alltid ord. Att sedan hade jag något att göra där på timmen, att när jag hörde något ord, skrev jag först på ett papper så där, liksom det där ordet.]

### C2.2 (Eigene Initiative zum Deutschlernen, Filme und Serien auf Deutsch)

56 [i vilken annan mån försökte du själv liksom förbättra dina språkkunskaper? (...) E: (...) sedan när det hade varit en tid, försökte jag titta lite så där på tyska serier och så här då när jag hade tid. Som var inte jätte ofta men ibland på kvällarna och så där när alla andra hade redan farit och sova. Alltså mina hostföräldrar for så tidigt och sova. (...) Och mina hostsyskon och så här.]

### C2.3 (Eigene Initiative zum Deutschlernen, Bücher auf Deutsch)

57 [Och, sedan läste jag också en tysk bok (skratt) (...) eller egentligen två, nej, tre. Nå joo (...) *anyways* jag började, i början läste jag så där helt jätteenkel som min ena lärare i skolan gav den till mig. Och sedan köpte jag en tysk bok för jag ville så... De där, liksom i Tyskland de där vart man säljer böcker, de e wow... (...) Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att "Nu läser jag den här!". Och sedan i början skrev jag också ord från den där boken som jag inte fattade men sedan blev det, liksom... Det blev lite för mycket, det blev så många svåra ord att sedan läste jag bara den Och nu fattade jag den där boken sedan liksom. De här huvuddragen eller så här.]

58 [Ja, så sedan ville jag bara köpa en bok och så var jag så där att "Nu läser jag den här!"]

## **C2.4 (Eigene Initiative zum Deutschlernen, Deutsche Musik)**

61 [Och... Ja, vad gjorde jag... Lyssnade på tysk musik. (...) Men sedan också under mitt utbyte gjorde jag en sådan där spellista med tyska (...) sånger. Och jag tycker om att förstå vad de säger/sjunger i de där sångerna.]

## **D Sprachliche Herausforderungen:**

### **D1.1 (Verstehen, Unterricht)**

18 [Nå, mina första veckor... Jag sitter bara dit på timmen så där: Jag förstår *und*, öhm, *zwei*. (...) och sedan så här jaa, okej, det där skulle kanske betyda det där och sedan började jag tänka på något ord och sedan liksom, ja, alltså det var så där att jag försökte plocka de där orden som jag fattade sedan från det där... Vad läraren sade och så här. Och sedan frågade jag ibland från mina klasskompisar om jag märkte liksom att det skulle vara något, t.ex. när vi var med vår liksom klassföreståndare (...) att är det något viktigt som jag måste också veta och de sade sedan till mig också. (...) Sedan började jag en sådan där, sådan där häfte vart jag skrev alltid ord. Att sedan hade jag något att göra där på timmen, att när jag hörde något ord, skrev jag först på ett papper så där, liksom det där ordet. (...) Sedan hade jag något att göra där och såhär, för de där första veckorna var egentligen lite tråkiga (...) Så jag kunde inte... Jag fattade inte något.]

### **D1.2 (Verstehen, Dialekt)**

34 [P: Så talade du... Eller på vilket språk kommunicerade ni med den där mommon då?  
E: Tyska P: Helt från början? E: Helt från början, hon kunde ingen engelska. P: Ja. Och det var ännu lite svårt i början för hon tala också lite dialekt. (...) Eller ganska... Då min host... Mofa blir det. Ja han tala helt med dialekt.]

35 [Och det var ännu lite svårt i början för hon tala också lite dialekt. (...) Eller ganska... Då min host... Mofa blir det. Ja han tala helt med dialekt. Att jag fattar inte ännu heller vad han talar alltid.]

## **D2 (Probleme bei der Sprachproduktion)**

47 [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska. Att liksom

helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där ”va, va va?” Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det.]

66 [Men ja ibland om jag måste göra själv något, någon sak, liksom, och sedan kunde jag inte förklara vad jag menade, så jag blev så irriterad på mig själv för jag ville förklara det och jag ville kunna göra det]

67 [Och sedan när jag var dit i apoteket första gången och jag försökte *selittää* att jag ville ha bara en sådan där *monivitamiini* eller en sådan där och de började: ”Ja, är du liksom gravid” och liksom allt sådant här och jag bar nej, nej, nej jag vill bara ha, det är ingenting (båda skrattar) Och så här, men så där sedan, med att tala med någon, så ha med människor, normalt tänkte jag bara att det är nu bara så att jag kan liksom... Mina kunskaper är liksom... Eller(...) i början var det lite svårt till mig för jag kunde inte tala om vissa saker för jag kunde inte bara förklara dem]

### **D3** (Akzent beim Sprechen)

65: [P: (...) fanns det så här situationer som du märkte just att dina tyskakunskaper inte räckte till? E: Nå, nå, ibland nä jag minns inte riktigt, ibland så om jag måste t.ex. köpa tåg... när jag köpte tågbiljett till en sådan där längre väg. (...) Och så där i början liksom sedan... Liksom blev de helt, alltså ibland, människor liksom började sedan behandla mig liksom olikt för de hörde att jag liksom talar inte (...) helt så bra tyska och sedan blev jag ibland ledsen från det. Men det är inte liksom, det kan man inte säga att alla tyskar är sådana...]

### **E** Kontakt zu anderen Sprachen:

#### **E1** (Schwedisch)

2 [P: Hur uppskattar du själv då att dina tyskakunskaper var innan det här utbytet? (...) men jag förstod redan lite mer än jag talade för några ord liknar ju sådär svenskan. (...) Och jag har blivit jättebra på att gissa, liksom tyska ord, vad de är på svenska. För... För i början måste man bara gissa...]

68 [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det!]

71 [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det! (...) Eller sen från engelska kanske ibland. Nå finskan hjälper nog inte riktigt (...) Svenskan hjälper nog till många så där basic ord. (...) Att förstå men det hjälper ju inte alls till någon grammatik eller sådan här.]

#### **E2** (Finnisch)

70 [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och

ibland är det! (...) Eller sen från engelska kanske ibland. Nå finskan hjälper nog inte riktigt.]

### E3 (Englisch)

6 [P: Nå kommer du ihåg då första gången som du talade tyska då under ditt utbyte? Att hurudan var den situationen? E: Nå... Alltså helt första... Det var så att min hostpappa och min hostbror sökte mig från flygfältet och sedan talade de på flygfältet, eller min hostpappa talade till mig engelska (...) på flygfältet. Men sedan när vi satt i bilen, öhm... jag minns inte hur det var, men det var något att han börja fråga från mig på tyska och sedan försökte jag svara på engelska och sådär. Men sedan liksom, ville jag försöka svara på tyska och det var helt (lite skrattande), inte hemskt men det var... eller liksom det var så där att vartannat ord var ett engelskt ord, vartannat var något tyskt ord]

9 [Hur var det då med första dagen i skolan? (...) Kan du berätta om den? E: Öhm, nå siis, det var så att jag for med bussen med min hostbror till skolan och med den där samma bussen kom en flicka från min by som skulle sedan var på samma klass som jag. Och min hostmamma liksom följde med mig till busshållplatsen och sedan var hon så där att joo att här skulle borda vara någon flicka som är på din klass och sådär (...) Och sedan var jag sådär okej och sedan, ja sedan började jag och tala på engelska med den här flickan sedan. Hon talade bra engelska och sådär och sedan kom vi för sent för bussen var sen]

11 [redan på min första dag sade mina klasskompisar att "wow du talar bra tyska" och jag var så där (skrattande:) att jag kunde typ säga att hej jag kommer från Finland och jag heter E\* och jag kommer från Finland och ähm... Vad kunde jag säga... typ mina favoritämnen på tyska eller något sådant här. (...) Ja. P: Men de talade ändå tyska till dig? E: Joo. Eller sedan om de fattade att jag inte fattade helt liksom vad dom säger, så sedan sa de, eller försökte de sedan säga det på engelska. Men det var ju lite som min tyska till dem, liksom den där engelskan sedan.]

37 [Och ja, med de där mina vänner också att... Inte minns jag att jag skulle ha talat liksom... Mycket engelska.]

47 [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska). Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där "va, va va?" Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det.]

69 [Nå, alltså om jag inte vet, visste något ord (skrattande), åtminstone i början och ibland gör jag det ännu också att jag sade det på svenska (...) Att liksom kanske det är, och ibland är det! (...) Eller sen från engelska kanske ibland.]

81 [Jag är mycket bättre på tyska än på engelska]

### E4 (Französisch)

49 [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja,

jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska). Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där ”va, va va?” Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det. Och sedan, liksom, sedan började jag översätta något ord men det var helt... Det var helt *floppi* i början, men sedan frågade hon mig att vill jag göra något med henne, liksom typ efter något två dagar och sedan var vi i samma skola. Och sedan gjorde vi något efter skolan när jag var så där att: ”hon ville se mig igen!” (skrattar)(båda skrattar) Ja. Att sedan... Ja, och sedan var det bra för att, sedan liksom lärde vi oss, liksom hon lärde mig från mig ord, alltså ord som jag har lärt mig och jag lärde ord av henne som hon har lärt sig för vi talade båda så enkel tyska eller så där (...)Åtminstone i början, att sedan, sedan skrev vi båda liksom varandras ord upp eller så där, att vi skulle lära oss. Och ja. Och det var jätteroligt ibland... Några ord, några ord på svenska är liksom låneord från franska ord och ibland sa, det var helt jätteskrämmande för, några ord på franska är liksom... Jag visste vad hon talade om för hon visste inte det där ordet på tyska och hon sa det på franska och det var något sådant ord som man har i svenskan lånat från franskan (...) så sedan, sedan fattade jag och sedan var jag sådär ”oj nej, så coolt” och ja (skrattande)]

#### **F Kontakt zu Jugendlichen:**

##### **F1.1.1 (Mitschüler, Positive Erfahrungen, Neue Klasse)**

14 [Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här.]

16 [Men sedan på elfte klassen var det helt, dit var det just så där att jag kunde tala med alla och alla typ visste vem jag var och så här.]

17 [Men sedan på elfte klassen var det helt, dit var det just så där att jag kunde tala med alla och alla typ visste vem jag var och så här (...)] P: Joo. Så det kändes då att du hade mera gemensamt med dem? E: Joo.]

22 [Och, sedan ännu när jag böt klass så sedan alltid liksom, jag följde egentligen alltid med sedan också den där undervisningen. Också om jag inte alltid gjorde de där samma uppgifterna som de där andra. Jag skulle inte ha borda i den här elfte klassen, jag skulle inte ha behövt ta jumppa eller något sådant här, men sedan tog jag bara så att jag kunde vara med mina vänner och så här.]

##### **F.1.1.2 (Mitschüler, Positive Erfahrungen, Freunde)**

15 [Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här. (...)] De var sedan där, jättetrevliga och jag fick jättemycket vänner.]



30 [Men sedan när jag böt klass, sedan började jag också se andra vänner efter skolan]

33 [många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här. Och sedan lekte vi med mina hostsyskon och sedan ibland såg jag sedan mina vänner och...]

53 [Egentligen kände jag alla från skolan, men det var inte så där att de var alla skolkompisar för vi gjorde ju också något på fritiden]

#### **F1.2.1** (Mitschüler, Schwierigkeiten, Geringes Wohlgefühl)

12 [Nå alltså, mitt utbytesår var ju lite så där, eller när jag böt ju klass (...) och så här, att jag var på... Jag fortsatte bara på den här klassen, att jag var på liksom tionde klassen, att liksom gymnasieettan (...) och där har man ännu en klass och så här. Och i början var det, nå två första dagarna var helt bra till mig så här men sedan märkte jag redan liksom att... Att jag kanske trivdes inte i den där klassen. Eller de var inte så intresserade att tala med mig, men jag tänkte att sådär, att kanske det är bara här i början och så här att liksom jag ger då till dem en chans (...) men sedan blev det så där att, att liksom jag hittade inte riktigt nya vänner och så här i den klassen]

20 [Ja, de där första veckorna, rasterna, var inte heller så där... För jag var i den där tionde klassen så, det var så där, alltså det var inte hemskt, jag var med de där... Jag hade nog någon att vara med men jag kände mig kanske lite ensam och så här. Alltså jag var inte, jag var inte ledsen eller så här för jag visste ju att det inte skulle bli lätt och så här.]

26 [Och, liksom, så länge jag var på den där tionde klassen hittade jag egentligen inte några vänner.]

#### **F1.2.2** (Mitschüler, Schwierigkeiten, Altersunterschied)

13 [dom var sedan liksom två tre år yngre än jag (...) Och sedan böt jag klass och dit var det, alltså till elfte klassen, och dit var det liksom, dit var människor mycket intresserade av... så där... av mig, (skrattar) okej det låter dumt men så där liksom (...) också så där liksom att om jag talade med någon så kanske nästa gång så kom de och talade med mig och så här liksom att... Och de var också mer i min ålder och så här. Att det var bara från... sedan fick jag senare höra att den där klassen som jag var på, var ännu lite en sådan där konstig klass, eller en sådan där. (...) Att liksom... Öhm... att för finländare som far till Tyskland skulle borde sättas på elfte klassen tycker jag (...) Alltså om dom är inte, alltså jag tycker det skulle kunna vara något test eller något att hur barnslig man är eller så här. Men, liksom, jag kände mig som så mycket äldre på den där tionde klassen.]

## F2.1 (Austauschschüler, Gegenseitige Unterstützung)

25 [Och, ja, sedan träffade jag en sådan där fransk utbyteselev, alltså en flicka också, och med henne gjorde vi mycket i början för ingendera av oss hade egentligen så där tyska vänner där i början.]

48 [Det där, du sade att det bodde en fransk flicka där nära... E: Ja. P: Så, på vilket språk talade ni då? E: Tyska. (...) Hon kunde ingen, hon hade lärt sig i tre år engelska. (...) Ja, jag hade lärt mig tre år tyska och sedan hade hon lärt sig fem år (...) tyska). Att liksom helt, jag kände mig så (skrattande:) dålig i början när jag började tala med henne när hon talade liksom. Jag var så där "va, va va?" Och första gången vi sågs blev det nästan, liksom vi tala, vi kunde inte tala typ något. För hon fråga av mig på tyska och jag ville så svara... Men, jag visste inte hur jag skulle svara, sedan sade jag något engelskt ord men hon fattade inte det. Och sedan, liksom, sedan började jag översätta något ord men det var helt... Det var helt *floppi* i början, men sedan frågade hon mig att vill jag göra något med henne, liksom typ efter något två dagar och sedan var vi i samma skola. Och sedan gjorde vi något efter skolan när jag var så där att: "hon ville se mig igen!" (skrattar)(båda skrattar) Ja. Att sedan... Ja, och sedan var det bra för att, sedan liksom lärde vi oss, liksom hon lärde mig från mig ord, alltså ord som jag har lärt mig och jag lärde ord av henne som hon har lärt sig för vi talade båda så enkel tyska eller så där.]

## F2.2 (Austauschschüler, Gemeinsame Freizeitgestaltung)

28 [Att sedan på fritiden... Liksom... Vad gjorde jag? Ja, jag var med min hostfamilj och min hostmommo och jag for på länk och så här att jag... Och såg den där franska utbyteseleven]

50 [nå fanns där andra utbyteselever då än den där franska flickan? E: Alltså det fanns på ett sådant där större område, liksom, i närheten av det där Würzburg. (...) Men det var redan ett ganska stort område, att därför gjorde vi inte så där jättemycket vi alla utbyteselever. Alltså något redan... (...) men där på området fanns det sedan från Brasilien en flicka, från Chile en pojke och från Spanien en pojke. (...) Och sedan fanns det i början en flicka från Spanien men hon flyttade liksom hostfamilj. (...) Ja. Och sedan var det från större områden som det var de där lägre sedan. (...) Så du hade inte så mycket att göra med dem? E: Nä. Alltså, med den där franska flickan mest och sedan med den där brasilianska flickan liksom helt i slutet. (...) Men, men, nå så där lite. Vi var och bowla någon gång och vi var och skrinna på vintern och så här, men inte så där jätteaktivt. Man skulle ha kunnat göra mera, men den där vår, vad heter det öhm, områdeskoordinator eller sådan här, hon sade att vissa år är det så där att dom där utbyteseleverna kommer inte alls överens, sedan vissa år är de, att de är jätte*enga* alla som är på samma område. (...) Och vissa år e det så här att dom kommer överens men det blir sedan inte (...) något större. Och så var det med oss.]

51 [på vilket kommunicerade ni med den där brasilianska flickan? E: Ähm, tyska (...). Men, ähm, hon hade lärt sig tre år tyska och hon kunde också helt i början av året. (...) Sedan när vi började göra mera tillsammans var det helt som om jag skulle ha varit med någon tysk *kaveri* eller så där liksom.]

### **F3 Sonstige Kontakte**

24 [Att liksom jag hade, i början hade jag typ inga vänner eller det var just så där... Eller jag hade just sedan en annan flicka från min by som vi gjorde något kanske, inte så ofta, men ibland frågade hon sedan att vill jag göra något med henne och hennes kompisar och så här.]

29 [och ibland den där ena flickan men där gjorde jag inte så där jättemycket.]

### **G Kontakt zur Gastfamilie:**

#### **G1.1 (Beziehung, Status der Gastfamilie)**

41 [Ja, och... På sätt och vis blev de sedan som en annan familj till mig, men på sätt och vis inte, för de, liksom mina hostföräldrar, de är mer som vänner till mig än, liksom, föräldrar. Och de var från första början. De var egentligen aldrig så där jättestränga med mig eller så här. Att, men säkert också för att jag är inte deras riktiga barn eller så här.]

43 [Min hostsyster var från början, hon var... Så ivrig att lära mig tyska och så här. Och hon liksom blev genast liksom min andra syster]

#### **G1.2 (Beziehung, Herausforderungen)**

40 [Hur var din relation annars då till värdfamiljen? Ehm... Helt bra... Alltså... I början var det svårt för det var så annorlunda än med min riktiga familj, eller så här. Men, man behöver ju ingen tysk familj till det. (...) Det skulle ju ha kunnat vara någon finländsk familj, liksom som jag skulle ha bott längre tid hos.]

42 [Och... Med min hostbror var det i början så där lite att han... Han... Det tog sin tid för honom att han blev van att jag är dit. Och så här, att det var lite svårt kanske för honom.]

#### **G2.1 (Gemeinsame Aktivitäten, Routinen im Alltag)**

23 [vad brukade du göra på fritiden? Helt i början var det mest så att jag... Vi kom hem och sedan for vi och äta till min hostmommo och dit hade, var det alltid mat och så här.]

27 [Att sedan på fritiden... Liksom... Vad gjorde jag? Ja, jag var med min hostfamilj och min hostmommo]

31 [många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här.]

32 [många gånger var det så där att jag for alltid och äta till min hostmommo. Och i början var jag lite irriterad på det och så här, men sedan blev det bra för sedan visste jag alltid att jag får varm mat när jag kommer hem och så här. Och sedan började jag också uppskatta mer liksom hennes sällskap och så här. Och sedan var det många eftermiddagar som vi talade med henne och gjorde något, eller gjorde något. Jag hjälpte och, med maten eller och så här. Och sedan lekte vi med mina hostsyskon]

44 [Ja nå gjorde ni annars så här många saker tillsammans? När du sade att de kändes som vänner mera den där din familj? Men min hostmamma, redan från början liksom, hon brukade alltid, vi brukade alltid tala i något skede av dagen, alltså när hon kom hem från arbetet brukade vi alltid tala så här att ”hur var din Tag?”... Tag? Dag (skratt). Ja, ”hur var din dag?”, och så här.]

45 [och sedan när min hostpappa var hemma, brukade han vara hemma redan när vi kom från skolan. Så därför for vi inte alltid dit till min hostmamma, utan vi kunde bli också hemma. Och med honom talade vi också mycket för han har varit också i... Han också, ja han har också varit i utbyte.]

## G2.2 (Gemeinsame Aktivitäten, Ausflüge)

46 [Ja nå gjorde ni annars så här många saker tillsammans? När du sade att de kändes som vänner mera den där din familj? Ja, vi gjorde nog ganska mycket sedan på veckosluten ville de alltid visa mig något, liksom, nya platser. (...) av Tyskland. (...) Och sedan var jag med dem också i många städer. Att på höstlovet var jag i, ähm, Lüneburg som e nära Hamburg (...) Ja, var vi dit något fyra dagar eller så här. Och, nå ja jag ids inte berätta allt, men vi var (...) Alltså vi var, vi for, och i Berlin och i Frankfurt och München och så här. (...) Ja att de visade nog mycket till mig. (...) Och, ja, och till några platser for vi bara därför att dom ville visa det till mig (...) Att de hade varit redan dit, men det var något... Att de ville bara för min skull (...) att vi skulle fara dit.]

## H. Andere Kontakte

52 [P: Ja, nå fanns det då andra människor som du hade kontakt med på fritiden än de här som du har nämnt, som du talade tyska med? E: Ai, alltså andra än mina vänner? P: Ja, andra än liksom klasskamrater och sedan dom här utbyteseleverna och sedan har du sagt mommon och familjen. Fanns det ännu någon? E: Nog fanns det sedan liksom, inte vet jag. Nog finns det ju en lång lista med alla (...), liksom, de hade vänfamiljer, den där min hostfamilj och nog brukade jag liksom, jag brukade själv, liksom, om jag behövde något, så köpte jag det liksom själv alltid. (...) Jag for och köpa och så där till apoteket, ensam och så där.(...) Att, inte var det på det sättet andra människor än det skulle vara hit i Finland]